

Nohl, Herman
Erziehergestalten

2. Auflage

Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 1960, 88 S.



Quellenangabe/ Reference:

Nohl, Herman: Erziehergestalten. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 1960, 88 S. - URN:
urn:nbn:de:01111-opus-53317 - DOI: 10.25656/01:5331

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-53317>

<https://doi.org/10.25656/01:5331>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht **V&R**

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

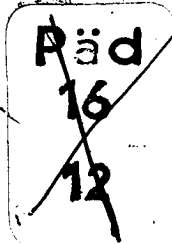
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

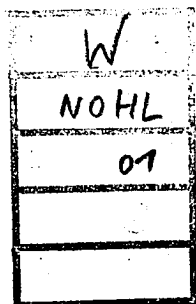
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Herman Nohl



ERZIEHERGESTALTEN



VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN



Herman Nobl

Geboren am 7. 10. 1879 in Berlin, Schüler des Gymnasiums zum Grauen Kloster dort, studierte in Berlin bei Wilhelm Dilthey und Friedrich Paulsen und habilitierte sich 1908 in Jena für Philosophie. Seit 1920 o. Prof. für Pädagogik und Philosophie in Göttingen, 1949 emeritiert.

Hauptschriften: *Socrates und die Ethik* (1904), *Stil und Weltanschauung* (1920), *Jugendwohlfahrt. Socialpädagogische Aufsätze* (1927), *Pädagogische Aufsätze* (1929), *Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik* (1933), *Handbuch der Pädagogik*, hrsg. gemeinsam mit Ludwig Pallat (1928—1933), *Einführung in die Philosophie* (1935), *Die ästhetische Wirklichkeit* (1935), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1935), *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde* (1938), *Die sittlichen Grunderfahrungen* (1939), *Pädagogik aus Dreißig Jahren* (1949), *Friedrich Schiller* (1954). Herausgeber und Schriftleiter der „Sammlung, Zeitschrift für Kultur und Erziehung“ seit 1945.

Kleine Vandenhoeck-Reihe 55

2. Auflage

Umschlag: Irmgard Suckstorff. — © Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1958; 1960. — Printed in Germany. — Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf foto- oder akustomechanischem Wege zu vervielfältigen. — Gesamtherstellung:

Hubert & Co., Göttingen

Elisabeth Blochmann
in Dankbarkeit gewidmet.

VORWORT

Leider kann ich die Geschichte der Pädagogik, wie ich sie wiederholt in meinen Vorlesungen dargestellt habe, als systematische Entwicklung der pädagogischen Grundgedanken im Zusammenhang der Zeiten und inspiriert von den großen Erziehergestalten, nicht mehr vorlegen. Die alten Augen erlauben das nicht. So möchte diese kleine Sammlung von Aufsätzen, die mir zumeist bei den üblichen Jahresfeiern abgefordert wurden, wenigstens etwas von dem erzieherischen Impuls vermitteln, der doch der letzte Sinn solcher Geschichte ist.

Herman Nohl

JOHANN AMOS COMENIUS

Der Beginn der modernen Welt liegt im 17. Jahrhundert, und die beiden Faktoren, die die große Wendung brachten, waren die neuen Naturwissenschaften und das neue Staatsbewußtsein. Mit dem neuen Wahrheitsbegriff und den neuen konstruktiven Verhältnissen zur Welt als einem Mechanismus veränderte sich das Selbstbewußtsein der Menschheit. Sie fühlte sich mündig geworden. Die Kirchen und der alte Humanismus hatten die Blicke rückwärts gerichtet, jetzt liegt das Ideal in der Zukunft, in die die Menschheit fortschreitet. *Vetustas cecidit, ratio vincit* (Das Alte ist vergangen, die Vernunft siegt). Es ist der deutsche Pädagoge Ratke, der den Wandel der Zeit so formulierte und der in seinem Memorial von 1612, mit dem er ganz Deutschland erregte, die pädagogischen Konsequenzen der neuen Weltstellung zog. Wie in der neuen Wissenschaft an die Stelle der Willkür und des Zufalls die fortschreitende methodische Arbeit trat, so soll auch hier an die Stelle des „blinden Tappens und des Geratewohls“ der bisherigen Unterrichtsweise, bei der der Ausgang immer zweifelhaft ist, eine methodisch begründete treten, die des Erfolges sicher sein kann. Ratke hatte etwas von einem Scharlatan, und es fehlte ihm die persönliche erzieherische Kraft, so klar er die Mängel der alten Pädagogik erkannte und so geschickt er das neue Ideal in Schlagworten zu fassen wußte. Er erinnert da an Basedow, der im 18. Jahrhundert die gleiche Rolle spielen wird; und wie neben Basedow der echte Pädagoge Pestalozzi lebte, so damals neben Ratke Amos Comenius, eine der größten und schönsten Gestalten der Erziehungsgeschichte, eine ganz reine und fast heilige Figur.

Auch Comenius steht völlig im Zuge der großen Bewegung der Zeit seit Bacon, auf den er sich wie auf die Bibel beruft, aber er vereint diesen Drang zur Fortgestaltung der Menschheit durch methodisch gewonnene Erfindung auf Grund des Wissens der Gesetze mit einer tiefen Frömmigkeit fast urchristlichen Charakters. Sonderbarer ist noch, daß dieser Mann dauernd im chiliastischen Gefühl lebt, das Ende der Welt sei gekommen, „der Abend der alternden, ihrem Ende zueilenden Welt“, und daß er trotzdem ein so leidenschaftliches Interesse an der zielbewußten fortschreitenden Arbeit der

Menschheit und an ihrer Erziehung auf der Grundlage der neuen Methode hatte. Es ist wie Abendrot und Morgenrot gleichzeitig in seinen Büchern.

Comenius ist einer der größten Schriftsteller seiner Zeit gewesen; in der Mischung von Phantasie und Wirklichkeitsbeherrschung seiner Sprache war er ein wirklicher Dichter, sein Denken ist überall metaphorisch, bildhaft, nie blaß abstrakt und darum immer ergreifend. Wer ihn kennenlernen will, liest am besten seine autobiographischen Schriften, die in guter deutscher Übersetzung vorliegen: „Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens“ (1623) und das apostolische Testament des 77jährigen alten Mannes „Unum Necessarium“ (1668). Diese Welt ist ein Labyrinth überall, es gilt den Ariadnefaden zu finden, der uns hinaushilft, das ist eben die Methode, den sicheren Weg. Das Buch vom „Labyrinth der Welt“ ist eine eigenartige Mischung des Abenteuerromans mit der Geschichte der geistigen Entwicklung einer Seele. Es ist geschrieben in der Not des Dreißigjährigen Krieges mit dem ganzen Ekel vor dem Irrsinn der Zeit, dem Betrug auf allen Gebieten, der Verlorenheit der Menschen in dieser Verwirrung und dem nie endenden Streit, und mit einer „unbändigen Sehnsucht“ nach dem „summum bonum“ (dem höchsten Gut) der Kinder Gottes. Wie sein großer Vorgänger J. V. Andreae in seinen „Irrfahrten eines Pilgers im Vaterland“ gibt Comenius hier eine beißende Kritik der Zeit, aller ihrer Stände, vor allem der Gelehrten und Theologen. Der ganze Überdruß an den dogmatischen Streitigkeiten kommt hier heraus. Es ist etwas Großartiges in dieser bitteren Verzweiflung an seiner Welt, die mit einem Schrei nach der Hilfe Gottes endet, bis ihm dann eine Stimme zuruft, umzukehren, in sein Herzenskämmerchen zurückzugehen und die Türe hinter sich zuzuschließen, und er sich langsam in tiefster Stille seines Herzens wieder zurechtfindet. Das „einzige Notwendige“ ist die Gemeinschaft mit Gott und die schweigsame Arbeit in seinem Dienst, die *praxis christianismi*; ein werktätiges Christentum jenseits aller Sekten in der Gemeinschaft der „unsichtbaren Kirche“. Das „Unum Necessarium“ nimmt das Thema 45 Jahre später noch einmal auf. Jeder von uns ist ein Sisyphusmensch, denn unsere Arbeit ist ohne Ende, und ein Tantalusmensch, denn unsere Begierden lassen sich nicht sättigen. „In des Lebens tausend Labyrinthen stieg in mir der heiße Wunsch auf, aus ihm herauszukommen.“ Und so nennt er sich *hominem desiderii*, den Menschen der Sehnsucht. Ergreifend spricht sich hier das metaphysische Gefühl einer Generation aus, die, ohne festen Wohnsitz durch die Zeit herumgeworfen, keine Heimat in dieser Welt mehr hatte und ihren Frieden nur im Jenseits finden konnte. Es bleibt nur eins: Alles Unnötige abwerfen und bloß das Nötige behalten. Das

Alter der Welt macht diese Scheidung besonders schwer, die Last des Überflüssigen ist groß geworden. Aus aller Vielgeschäftigkeit Rückkehr zur Einfachheit, das ist der Ariadnefaden. Es klingt zunächst so, als könnte diese Umkehr keine Epoche in der Geschichte der Kultur machen, als bedeute sie nur eine Abwendung von „dieser Zeitlichkeit, in die wir wie in einen Käfig eingeschlossen sind“. In Wahrheit ist es aber schon eine ähnliche Mischung, wie sie später Rousseau zeigt mit seiner Abwendung von der Kultur, die doch zu einem neuen Aufbau führt. Auch bei Comenius ist seine Negation aufs engste verknüpft mit seinem Verlangen nach neuen Methoden der Erziehung. „Es gibt ein Mittel, nicht mehr irre zu gehn.“ Die Welt ist kein Labyrinth mehr, wenn sie methodisch durchforscht wird nach Zahl, Maß und Gewicht, der menschliche Geist läßt sich in seiner Ordnung übersehen mit seinen angeborenen allgemeinemenschlichen Begriffen.

Im Dienste dieser Sehnsucht hat Comenius als letzter Bischof der Unität der Böhmischen Brüder versucht, wie später Leibniz, die Versöhnung der Kirchen herbeizuführen, aus ihr entstand auch seine größere Leistung, die Vision einer neuen Jugenderziehung. Im „Unum Necessarium“ verweist er auf seine Abhandlung „Endlich gefundener Ausgang aus dem Labyrinth der Schule oder künstlich konstruierte Unterrichtsmaschine, die nicht länger auf demselben Punkt stehn bleiben läßt, sondern weiterführt“.

Ihre echt pädagogische Seele bekamen aber seine Gedanken erst durch die neue pädagogische Haltung, die alles bei ihm durchdringt, durch das wirklich lebendige Verhältnis zur Jugend und das pädagogisch erfinderische Genie dieses schöpferischen Menschen. Er hat das Gerüst der Schule eines Volkes damals so hingestellt, wie wir es heute noch wünschen. Seine Hauptarbeit mußte dann damals sein, die Bildungsmittel für diese Schule zu schaffen, da die Lehrer noch fehlten. Hier entstand sein „Orbis pictus“, aus dem noch Salzmann und Goethe gelernt haben, entstand seine „Schola Ludus“, seine Schulschauspiele, in denen sich die ganze Kultur seiner Zeit spiegelt. Eines seiner schönsten Bücher schrieb er für die Eltern der Kinder, das „Informatorium der Mutterschule“. Das Wort „Schule“ ist hier allerdings analogisch gebraucht, man darf nicht an Fröbels Kindergarten dabei denken, sondern an Pestalozzis Wohnstube, wo Gertrud ihre Kinder lehrt. Die süße Wärme der Kinderliebe strömt einem aus diesem Buch entgegen, und eine pädagogische Phantasie spürt in jedem kleinen Erlebnis des Kindes den Gehalt auf, der ihm hilft, seine Welt zu bauen. Der Selbstwert des Kindes wird zunächst im Hinblick auf seine Zukunft bestimmt. „Kinder sind die Träger aller menschlichen Möglichkeiten“, tiefer aber doch wegen ihrer Un-

besudeltheit von den Sünden der Welt. Hier ist immer wieder neuer Anfang. Pestalozzi dachte später genauso. In seiner „Großen Lehrkunst“ mußte Comenius die Möglichkeit der Erziehung vor allem gegen die Theologen und ihre Theorie von der Unfähigkeit des Menschen zu jedem Guten verteidigen. „Es hat keinen Sinn“, meint er, „sich immer nur mit der Verderbnis zu blähen, Gott hat dem Menschen den Samen zu allen Kräften eingepflanzt.“ Und: „Es ist natürlicher für den Menschen, daß er weise, sittlich und heilig werde, als daß die zufällige Verworfenheit im Stande wäre, seinen Fortschritt zu hindern.“ Liegt der Same zu allem Guten in uns, so äußert sich das in einem Trieb nach Wissen und einem Streben nach Harmonie, in dem Vertrauen auf den inneren Trieb, den aller Zwang nur stört. „Wie jedes Tier freiwillig das zu verrichten strebt, wozu es geschaffen ist, so auch der Mensch, den die Natur nicht bloß führt, sondern zieht und reißt zu dem Ziele“. Und aus diesem Vertrauen glaubte Comenius auch an die Möglichkeit *jedes* Menschen zur Humanität und forderte darum die Schule für *alle*.

In einem „Prodromus“ heißt es: „Jahrhunderte war es Sitte, die Mysterien der Weisheit nicht in der volksverständlichen Muttersprache, sondern in fremder Sprache zu behandeln. So wurde Weisheit ein Eigentum einer bestimmten Klasse. Nach unserer Ansicht soll sie Gemeingut aller Menschen sein, und daher bitten wir Gott täglich, daß die Methode gefunden werde.“ Der Pädagoge mit seinem Glauben an die gewaltlose Macht des Geistes hat eine sonderbare Stellung in dieser Welt, in der die Gewalt entscheidet, und er kann dann leicht utopisch und träumerhaft erscheinen, aber gerade Comenius kann einem klarmachen, welche revolutionäre Gewalt auch in solchen waffenlosen Gedanken steckt. Auch sie gestalten die Welt um. Die neu sich bildenden Staaten haben damals sofort erkannt, welche Möglichkeiten ihnen hier geboten wurden, und Richelieu wie Oxenstierna, der große Kanzler Schwedens, das englische Parlament wie der Rat von Amsterdam, deutsche, polnische und ungarische Große haben sich um Comenius bemüht. In der Einführung des Schulzwangs verknüpfte sich die neue pädagogische Bewußtseinsstellung mit der politischen Energie. Es entstand der patriarchalische Absolutismus, der den Staat zum Schulmeister machte und das bürgerliche Leben bis ins Letzte ordnete, der Erziehung aber nun einen Zwangscharakter gab, von dem sich die pädagogische Energie einer späteren Generation in unserer klassischen Epoche erst wieder in schwerem Kampf befreien mußte — ein Prozeß, den die Geschichte wohl immer wiederholen wird, weil er in dem verschiedenen Wesen von Politik und Pädagogik begründet ist.

Salzmann war in der großen erzieherischen Bewegung des achtzehnten Jahrhunderts, die sich selbst die philanthropische nannte, der einzige wirkliche Pädagoge großen Stils, eine wunderbar einfache, klare Gestalt, die alle besten Impulse der Aufklärung und ihre ganze pädagogische Energie zusammenfaßt. Ein Thüringer Pfarrersohn und selbst zunächst Pastor in einer Dorfgemeinde bei Erfurt, erfährt er den furchtbaren Jammer der unteren Schichten unseres Volkes, vor allem des Landvolkes. In seinem sechsbändigen Roman „Carl von Carlberg oder über das menschliche Elend“ hat er alles zu einem Berge zusammengetragen, was ihn an den Zuständen seiner Zeit entsetzte, ihre Grausamkeit wie ihre Borniertheit. Wer den dunklen Hintergrund kennenlernen will, vor dem sich unsre große Dichtung entwickelt, muß dieses Buch lesen. Schiller hat sich in seinen Xenien lustig über diese Elendssammlung gemacht, aber Fichte nahm aus ihm wie aus Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“ den sozialen Antrieb. Diese Kulturkritik wird der Ausgangspunkt von Salzmanns pädagogischer Leidenschaft, sein Ziel: eine neue Reformation durch eine neue Erziehung.

Wer bei ihm aber nun wie bei Comenius, Pestalozzi oder Fröbel eine große neue Theorie der Erziehung suchen würde, würde enttäuscht sein. Er steht fest in den einfachen Gedanken der Aufklärung und verlangt nicht mehr. Wo gute Erzieher sind, „wird die Erziehung gelingen, ohne daß wir neue Theorien nötig haben“. Statt viel über Erziehung zu lesen und pädagogische Vorlesungen zu hören, solle man lieber Kinder aufsuchen und in deren Gesellschaft täglich ein paar Stunden verleben. „Kinder gibt es ja allenthalben, wo Menschen wohnen.“ So stellt er auch seine eigenen Gedanken außerhalb des Zusammenhangs der Theorie. „Statt euch die Köpfe über das abstrakte Moralprinzip zu zerbrechen, lernt nur die allgemein anerkannten praktischen Wahrheiten den Kindern recht faßlich und annehmlich machen“, heißt es einmal. Das war seine ganz eigene Gabe. Aber das Gefühl für die neue Bedeutung des Erziehers ist stark. Die Zeiten sind vorbei, wo das Erziehungsgeschäft verächtlich war. „Wer Moräste austrocknet, Heerstraßen anlegt, Tausenden Gelegenheit gibt, sich ihre Bedürfnisse zu verschaffen, Gärten pflanzt, Krankenhäuser stiftet, wirkt auch für Menschenwohl, aber nicht so unmittelbar und durchgreifend als der Erzieher. Jener verbessert den Zustand der Menschen, dieser veredelt den Menschen selbst.“ Aus dem Schlamm der Zeit sieht er eine neue Generation auftauchen, ein Volk der Jugend, wie er es in einer der Visionen seines Romans geschildert hat: „braune Jünglinge, die in ihren Armen hielten Jungfrauen, deren Augen funkelten wie

die Sterne Gottes, Mütter mit dem Säugling auf dem Arm, der holdselig am vollen Busen spielt, auf den Haarlocken wallen.“ Ein starkes tapferes Gefühl für die Männlichkeit der neuen aufgeklärten Zeit spricht aus jeder Zeile, die er schrieb. Die Wahrheit ist das eigentliche religiöse Ethos, die Wahrhaftigkeit die siegreiche Macht der Erziehung. Das Ziel ist: „gesunde und frohe, verständige und gute Menschen zu bilden, sie dadurch in sich selbst glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken“; das *Mittel*: die Entwicklung aller Kräfte zur freien, unermüdlchen Aktivität.

Das ganz persönliche Geheimnis seiner pädagogischen Kraft kam aber Salzmann aus seinem väterlichen Familienwillen, und das gibt den scheinbar so nüchternen Gedanken die innige Gemütsiefe. Er hatte früh geheiratet, ein vierzehnjähriges Mädchen, das ihm 15 Kinder schenkte, von denen 13 die Eltern überlebten. Die Erfahrung mit diesen eigenen Kindern, zu denen bald noch Pflegekinder kamen, wurde die Grundlage seiner Pädagogik. Als er Schnepfenthal schuf, begann er diesen Schulstaat mit der eigenen Familie. Er will „eine Gesellschaft gründen, deren Hauptgeschäft die Erziehung ist. Der Anfang zu dieser Gesellschaft ist meine Familie, mit der ich noch mehrere Lehrer und Zöglinge zu verbinden suche“, heißt es in der Denkschrift, die er dem Herzog Ernst II. von Gotha vorlegte. Er ist tapfer genug, in dieser Denkschrift sogar zu sagen: „Wäre ich auch nur vermögend, *meiner Familie* einen hohen Grad von Glückseligkeit zu verschaffen, so schiene mir dies für die Menschheit Gewinn, indem dadurch die Wahrheit gewisser Grundsätze bestätigt und andre dadurch geneigt gemacht würden, sie zu glauben und zu befolgen.“ Er sieht die Bedeutung der Frau für seine Arbeit, wie wenige: „Die männliche Wirksamkeit, vorzüglich bei dem Erziehungsgeschäft verzehnfacht sich, sobald sie sich mit der weiblichen verbindet.“ Es gelingt ihm, vorzügliche produktive Köpfe für seine Anstalt zu gewinnen, aber sie bleibt familienhaft, die Töchter verheiratet er mit den Lehrern, einen Sohn sogar mit einer Enkelin. Es ist dieselbe Verwebung der Familienkräfte wie in Fröbels Kreis, nur ohne dessen krampfhaftes Gewaltsamkeit, reiner, heiterer und männlicher. Diese souveräne Männlichkeit seines Wesens kommt besonders deutlich in einer Formulierung heraus, die er später einmal für sein Lebenswerk fand: „Ich wollte mir einen eigenen Kreis bilden, in welchem ich von der Mode, von Vorurteilen und Vorschriften unabhängig, ganz nach meiner eigenen Vorschrift leben, schreiben, handeln und Gott verehren könnte.“ So schuf er sich 1784 seine schöne erzieherische Welt dort am Rande des Thüringer Waldes, auf dem Lande, als einen Familienzusammenhang, in dem einer Vater und Herr war. Wer

seine Schöpfung und den Geist seines Lebens mit zeitgenössischer Kunst vergleichen wollte, mußte an Haydns Musik denken, auch um der glücklichen Heiterkeit willen, die dieser männliche Stil sich erlauben kann. „Sei gesund“, heißt die erste Maxime für seinen Erzieher, die zweite: „Sei heiter.“ Die Verlegung der Erlösung aus der Transzendenz in das Diesseits, diese große Wendung der neuen Religiosität, die damals beginnt, kommt am schärfsten zum Ausdruck in seinem großen Buch „Der Himmel auf Erden“.

Sein Erziehungswerk war begleitet von einer Fülle von Schriften in allen Formen, in denen er seine eigentümlichste Begabung der volkstümlichen und kindergemäßen Darstellung entwickelte. Er schuf seine Zeitschrift, den „Boten aus Thüringen“, der bis zu fünftausend Leser hatte; er schrieb eine Reihe von Volksschriften, in denen er zeigte, wie der tüchtige Mann aus Armut durch Fleiß, Nachdenken und Gewissenhaftigkeit sich emporarbeitet; er gab im „Krebsbüchlein“ auf anschaulichste Weise Beispiele der unvernünftigen Erziehung und in seinem „Conrad Kiefer“ das Gegenbeispiel zu Rousseaus „Emile“, die Erziehung eines Landkindes durch einen vernünftigen Vater. Noch heute haben wir kein Buch, das diese einfache, klare und lebendige Darstellung mit dem ganzen Reichtum von Gemüts Erfahrung und kluger erzieherischer Weisheit ersetzen könnte. Es spricht da eine tiefe Frömmigkeit, die doch alles zunächst von der eigenen Energie erwartet, und die von den Freiheitskräften der menschlichen Natur nicht groß genug denken kann. Der gestillte Frieden dieses Mannes redet aus jedem Wort, das er hinterlassen hat, die geschlossene Ruhe einer klar gefügten Welt, in der der gesunde Verstand regiert, in der das Herz in Ordnung ist, und die von Heiterkeit durchleuchtet ist. Seine letzten Worte waren „Friede sei mit Euch“. Auf sein Grab sollte kein Denkstein gesetzt werden, sondern ein Hollerbusch. Seine Tochter schreibt: „Mithelfen, daß es auf Erden mit jedem Tage besser werde, war sein Streben.“

Die Grenze seiner Pädagogik ist deutlich, vor allem vermochte sie den Sturm des Geistes, der damals bei uns aufbrach, nicht zu bewältigen und blieb in der kleinbürgerlichen Schicht. Aber wenn man ihr einen Vorwurf daraus schafft, daß sie die Menschen *glücklicher* machen wollte, so ist das ein Irrtum. Der neue Humanismus, der sich damals bei uns entwickelte, und die neue romantische Religiosität, die beide meinten, das Glück und den Nutzen verachten zu müssen, haben dazu mitgewirkt, daß sich „die Bildung“ von der totalen Wahrheit des Lebens und damit auch vom Volk getrennt hat.

Ewige Erscheinungen erliegen immer am spätesten der historischen Betrachtung. Eine antike Plastik sehen wir heute noch nicht wahrhaft geschichtlich, weil das Zeitlose hier die Bedingtheit der Gestalt fast völlig verzehrt hat. Auch Pestalozzi ist ein solches Urphänomen, das Wesen des Erzieherischen ist so rein in ihm herausgetreten, daß man vergaß, nach dem historischen Element zu fragen, aus dem er sich gebildet hat. Selbst in den schönen Büchern von Heubach und jetzt von Delekat und Medicus scheint mir die Einstellung seiner Pädagogik in den Zug des deutschen geistigen Lebens noch zu kurz zu kommen, ohne die sie doch immer eine isolierte Erscheinung bleibt. Die Folge war denn auch, daß man seinen Weg immer wieder mißverstand, vor allem Natorp, aber wenn man will, schon seine Schüler und über sie beinahe er sich selbst, wofür die Palinodie seines Schwanengesanges das rührende Zeugnis ist, mit dem er seine eigentliche Richtung wieder feststellte.

Denn das ist nun hier meine Hauptthese: die geistige Welt Pestalozzis und die in ihr gegründete Pädagogik stammt aus der Generation des Sturms und Dranges, und wer sie verstehen will, muß ihn im Zuge der Bewegung sehen, die diese Generation damals gegen die Aufklärung entwickelt. Ich nenne diese Bewegung, zu der also Hamann und Möser, Herder und Goethe, Lenz und Lavater gehörten, die *deutsche Bewegung*, weil sich in ihr die deutsche geistige Welt gegenüber der Lebensform der westlichen Völker wie sie die Aufklärung darstellte, selbständig macht und ihre eigene Gestalt herausarbeitet. In dem Lebenssystem dieser Bewegung, das alle Seiten der geistigen Welt entwickelte, eine neue Kunst zunächst und eine neue Ästhetik, dann eine neue Ethik, eine neue Religiosität, eine neue Natur- und Geisteswissenschaft, war auch eine neue Pädagogik angelegt. Diese Pädagogik ist damals von Verschiedenen begonnen worden, von Möser vor allem in seinen Patriotischen Phantasien, vom jungen Herder in seinem Reisejournal, aber auch von Goethe, und selbst bei Männern wie Hamann oder Lenz erscheinen pädagogische Gedanken, die der neuen Richtung entsprechen. Wo die anderen aber doch gewissermaßen nur aphoristisch reden, weil ihre eigentliche Berufung im Lebenssystem dieser Zeit an einer anderen Stelle lag, da entfaltet Pestalozzi seine ursprüngliche Kraft, er ist der Pädagoge der Bewegung und schafft die erste Form der deutschen Pädagogik, die dann auf der Stufe der Romantik Fröbel weiter entwickelte, und für die wir heute auf einer dritten Stufe der Bewegung wieder arbeiten.

Die Voraussetzung der deutschen Bewegung, von Sturm und Drang im besonderen, ist die Kulturkrise, in der sich die Aufklärung zer-

setzte. Diese Zersetzung wird noch einmal nach ihrer inneren Logik und nach ihrer vollen Breite dargestellt werden müssen. Der Schweizer Rousseau gibt ihr den ersten, ganz allgemeinen Ausdruck, und so wird er das Fanal der Bewegung, aber unabhängig von ihm und zum Teil vor ihm wird der Gegensatz auch von vielen anderen empfunden. So von Haller in seinen „Alpen“, in denen das neue Ideal des einfachen starken Lebens, wie es Pestalozzi später immer wieder entwickelte, schon sichtbar ist, oder von dem Kreis um Bodmer, zu dem Pestalozzi dann gehörte, der „patriotischen Gesellschaft“, oder von dem Verfasser der „Patriotischen Phantasien“. Hier wie dort erscheint auch schon, im Unterschied von Rousseau, die Erinnerung an einen anderen Lebensstil der Vorfahren, seine Kraft und seine hohe Einfalt als kulturkritisches Werkzeug, und der Versuch, durch eine geschichtliche Arbeit die Fundamente solchen größeren, echteren und gesünderen Lebens wieder aufzudecken, genau so wie man für die Wiedergewinnung der dichterischen Genialität die Bedingungen untersuchte, unter denen Shakespeare und Ossian, Homer und die Bibel zustande kamen. Die gewaltigste Darstellung dieser Kritik der Aufklärung, mit der noch die Romantik wie Hegel einsetzen, haben Herder, Fichte und Pestalozzi gegeben, Herder in seiner Brandschrift „Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit“, Fichte in seiner Schilderung des Zeitalters der Sündhaftigkeit, und Pestalozzi in seinen Nachforschungen, die Herder als Geburt der Philosophie des deutschen Genius begrüßte, schließlich doch schon in Lienhard und Gertrud, das denn auch in dem jungen Fichte 1788 den ersten Ausbruch seiner Kulturkritik auslöste.

Alle eigenen Kategorien der Bewegung auf jedem Gebiet werden in dem Gegensatz zur Aufklärung entwickelt, vor allem die der Unmittelbarkeit, der Ganzheit und der Volkstümlichkeit. Das Ziel ist die Regeneration eines soliden und zugleich doch schöpferischen Lebens gegenüber einer rationalen Bildungswelt, die nicht mehr aus eigenen Kräften existiert, sondern nur noch aus den Begriffsschatten einer fremden Vergangenheit. Man will durch diese Bücher durchstoßen zur Natur, den Sachen und den Realitäten, um — mit Gundolf zu reden — statt der Bildungserlebnisse wieder Urerlebnisse zu gewinnen. Der ursprüngliche pädagogische Ansatz, der damit im Gegensatz zu der Pädagogik der Aufklärung gegeben war, ist klar und erscheint denn auch bei jedem dieser Männer, Möser wie Herder und eben bei Pestalozzi.

Die letzte Tiefe dieses Gegensatzes wird aber erst an der Stelle sichtbar, wo es sich um das Verhältnis des Begriffs zum Leben handelt. Für die Aufklärung war der „einfache“, nicht weiter analysierbare Begriff das Konstruktionsmittel der Wirklichkeit, und es war ihr

Ziel, das Leben in ein System solcher Begriffe aufzulösen, das dann Gefühl und Handeln zu regeln vermöchte. Jetzt heißt es: das Leben ist das Primäre, und der Begriff ist nur die Formulierung gelebten Lebens und reicht darum nicht hinter das Leben zurück. Wie Herder das einmal lyrisch ausdrückt: die Begriffe seien nur die trübe Wolke über den duftenden Gärten Gottes, oder Hamann härter: „eure Begriffe schinden die Natur.“ Das „System“ ist ihnen, wie Goethe, stets als eine Blasphemie vorgekommen. Damit ist zuerst jene Umkehrung gegen den Rationalismus vollzogen, die dann die Romantik und die historische Schule weiter entwickelte, und die heute die Lebensphilosophie vertritt. Im Unterschied von dem diskursiven Denken, das nur über eine Sache redet und sie von außen bestimmen will, gibt es ein Denken in dem schöpferisch-bildenden Verhalten selbst, und die Regel ist dem Leben immanent. Ich kann in der Besinnung dann Wesen und Gliederung solchen Lebens herausheben und im Begriff formulieren oder im Kunstwerk aussprechen, und solche Formulierung und solcher Ausdruck haben ihre großen Funktionen, aber sie sind immer nur „wie eine Brücke über ein grundloses Wasser“. Der wahre Zugang zum Leben ist stets nur das Leben selbst. Dasein in jeder Gestalt, Wesen und Struktur jeder Sache, jeder Beziehung und jedes Verhältnisses, läßt sich nur durch Erfahrung, schlechterdings nicht aus Demonstration erkennen. „Erfahrung“, „gegenständliche Anschauung“, „Erleben“ — alle diese Worte meinten damals dasselbe. In Dichtung und Wahrheit erzählt Goethe, wie sie aller Philosophie gram wurden und „sich leidenschaftlich aufs lebendige Wissen, Erfahren, Tun und Dichten warfen“, und in den „Annalen“ hat er später den Gegensatz so formuliert: In der jungen Generation habe sich ein leidenschaftlicher Widerwille gegen die Theorie geltend gemacht, die immer mißleitet und beschränkt, und man habe sich an das Leben gehalten, die kühneren Griffe in die Tiefen der Menschheit.

Nur ein Zeichen für diesen Gegensatz ist der Haß gegen das Gerede der Aufklärung. Das Wort wird aus seiner Stellung verschoben, die ihm die Aufklärung — freilich auch schon die Reformation — gegeben hatten. Wenn Goethe sagt: „Bilde Künstler, rede nicht“, so ist es dasselbe, wie wenn Möser gegen das spekulative Geschwätz eifert oder Pestalozzi immer wieder von neuem das „Maulbrauchen“ angreift und die wortlose Arbeit preist, der ein schweigendes Denken innewohnt. Wie tief und richtig Pestalozzi diese neue Stellung ergriff, kommt in seiner Schilderung von Gertruds Lehre einmal ganz deutlich heraus: „Jedes einzelne Wort ihres Unterrichts wirkte als gleichsam aus dem Ganzen ihres mit dem Leben ihrer Kinder verwobenen Lebens hervorgehend, nicht als ein einzelnes Wort, sondern als ein Etwas, das aus dem Ganzen ihres mütterlichen Seins

und Verhaltens hervorgehend durch die Innigkeit der Verbindung, in der sie lebten, in seinen Keimen gleichsam schon im voraus in ihren Kindern selbst lag.“ Ganz analog heißt es für die Methode der wahren Volksbildung in den Vorreden zu den beiden ersten Ausgaben von Christoph und Else: „Es regte nur das im Volk an und belebte nur das in ihm, was es vorher schon selbst wußte, was es sich selbst sagte und was also zum Voraus schon in ihm lag.“ „Das Volk ergreift nur, was in seinem Wesen schon in ihm selbst liegt und im Kreis seiner Verhältnisse schon durch vielseitige Anschauungserkenntnisse und Erfahrungen begründet und belebt ist.“ Ich brauche nicht auseinanderzusetzen, daß dieser apriorische Besitz, der hier mæeutisch gehoben wird, einen ganz anderen Charakter hat als der platonische oder kantische.

Die neue Pädagogik, die sich von hier aus ergeben muß, ist deutlich. Ihr Ziel ist das Leben, und das Leben ist auch das allein, was wahrhaft bildet. Im Schwanengesang hat Pestalozzi diesen Satz: „Das Leben bildet“ ganz konsequent durchgeführt. Aber er steht ihm von Beginn an ganz fest. In Lienhard und Gertrud heißt das pädagogische Hauptkapitel: „Nicht Kunst, nicht Buch, das Leben selbst ist das Fundament der Erziehung und des Unterrichts.“ Und das wird dann so interpretiert: „Das Leben selbst in seinem ganzen Umfang, wie es auf die Kinder wirkte, wie es sie ergriff, wie sie sich darein fügten und es benutzten, das war eigentlich, wovon ihre Lehre ausging, und in das das Rede-Lehren gleichsam nur als ein untergeordneter Gegenstand hineinfiel.“ „Aller wörtlicher Unterricht verschwand gleichsam in dem Geist und Leben ihres wirklichen Tuns, aus dem der Unterricht immer hervorging, und zu dem er immer hinführte.“ „Das Leben bildet“, das heißt ihm nicht nur: sich in seinen Umständen herumtreiben, wie Götz von Berlichingen das den auswendig gelernten Phrasen seines Söhnleins gegenüber verlangte oder Goethe später an dem kleinen Hydrioten rühmt, sondern tiefer doch: keine Kraft des Lebens entwickelt sich durch Wort-Belehrung, sondern immer nur durch die Tat-Handlung, Liebe nur durch Lieben, Glaube nur durch Glauben, Denken nur durch Denken, Tun durch Tun. Immer handelt es sich um das Realisieren des Lebens, so wird es geweckt, so wird es entwickelt und geformt. Alle Belehrung ist demgegenüber sekundär und hat überhaupt nur Sinn, wenn sie als Besinnung an das wirklich Erlebte, Erfahrene, an die „Anschauung“ anknüpft. Was Pestalozzi Anschauung nannte, war genau dasselbe, was Goethe mit diesem Ausdruck meinte, das In-der-Sache, Im-Leben-darinnen-Sein und in unpersönlichem Verhalten sein Wesen ergreifen. Für beide kam es vor allem darauf an, immer die „reine Empfindung“ zu bewahren, die der Grund und die Kraft aller Verbindlichkeit ist.

Den Umschwung, den das für die pädagogische Praxis verlangt, will ich hier nur nach drei Richtungen hin andeuten.

An die Stelle der Wort-Belehrung und der Bücherschule tritt zunächst auch hier das totale Leben, also die Wohnstube, die Werkstatt und die Arbeitsgemeinschaft auf dem Felde, später die Schulgemeinschaft, die Republik der Jugend, die pädagogische Provinz. Ich brauche das nicht zu erörtern, weil es heute wieder ganz gegenwärtig ist; die Landschulheime, Erlebnis- und Arbeitsschule, Gemeinschafts- und Lebensschule, Schul-Farm usw. sind ja alle nur Entwicklungen des einen Grundgedankens. Es war eine persönliche Grenze Pestalozzis, daß das Verhältnis zur Natur und das Erwandern der Welt bei ihm ausfiel. Wie Sokrates hatte er keine eigentliche Beziehung zur Natur, und wie jener sagte: „Die Bäume können mich nichts lehren“, so sagte Pestalozzi; als man ihn fragte, warum er nicht auf die Berge steige: „Der Mensch ist meine Natur.“ Es blieb in seiner Lebensschule darum etwas von Stubenluft und Enge des Hauses, die selbst von seinem Gesichtspunkt der Armen-erziehung und Heimarbeit aus nicht nötig gewesen wäre, die aber schließlich doch in seinem Lebensideal begründet war.

Das schwierige Problem solcher Lebensschule ist dann aber immer, wie sie den Weg von ihrem Lebensansatz zu der Schule im höheren Sinn und zur Gewinnung einer geistigen Kultur findet. Hier liegt ohne Frage wieder eine Grenze Pestalozzis und eine nicht nur persönliche. Aber als sich damals die Schule des Neuhumanismus einrichtete und gegen ihn die schwersten Vorwürfe erhob — die höchst interessanten Angriffe geschahen in den beiden Programmen der Kantonschule zu Aarau, die Ernst August Evers 1807 als „freundlicher“ Nachbar von Pestalozzis Anstalt ausgehen ließ —, da fanden er und seine Freunde (Niederer) doch von ihrer Forderung der Unmittelbarkeit und Selbsttätigkeit des Lebens aus die entscheidende Antwort. Die überlegene Höhe des Menschentums der Antike wird von ihnen nicht bestritten, aber — wo fanden die Alten ihre Humanität? „Es war die Gegenwart, das Leben und seine Verhältnisse, die sie aufregten, und nicht die Last des veralteten Wissens, das ihren Geist erwürgte.“ „Noch ist die ursprüngliche Menschen-natur! Noch sind ihre Verhältnisse vorhanden! Sie erneuern sich mit jeder Generation. Noch steht das Weltall vor uns da und umfängt uns wie ein unermesslicher Ozean.“ „Also in sich und in seinen Umgebungen soll der Schüler das Leben und die Menschheit gefunden haben, um sie in größerem Umfang und in herrlicherer Gestalt bei den Alten wiederzufinden.“ Nur so lebt er unmittelbar und selbst, und nur so gelingt ihm auch allein das Verständnis der Alten. „Wie die Bildung der Alten ursprünglich von der Natur und vom Menschen ausging, so muß die Bildung der Neuen ursprünglich vom

Leben und von der Natur selbst ausgehen, *um auch nur die Alten zu verstehen*. Der Zögling muß in sich selbst tragen, was er ihnen vergleichen und wodurch er die Dinge an ihnen messen kann. Indem ihr ihn unfähig macht, das wahrhaft Wesentliche der Gegenwart zu erkennen, betrügt ihr ihn um sein Selbst und raubt ihm zugleich die Mittel, der Vergangenheit anzugehören.“ Das Problem ist mit dieser Kritik und mit diesem Ansatz gewiß noch nicht gelöst, aber der Grundgedanke ist wahr, und er ist heute überall wirksam, wo wir den Versuch einer selbständigen deutschen Bildung machen, die zunächst aus unserem eigenen lebendigen Dasein und der Besinnung über es gespeist wird.

Eine dritte Konsequenz von Pestalozzis Stellung war schließlich, daß diese Pädagogik nicht bloß kein eigentliches „abgeschlossenes System der Bildung, sondern nicht einmal ein geschlossenes persönliches Bildungsideal haben konnte, daß sie sich auch hier auf die Erfahrung der Kinder verlassen wollte, „die das Notwendige und Elementare von selbst ergreifen“. „Systemlos“, wie sie bewußt sein will, zieht sie sich angesichts der ethischen und religiösen Gegensätze und in der Überzeugung von der Verderbtheit der objektiven Kultur auf die eigene und immer wieder neue Entwicklung des Kindes zurück, das die entscheidendsten Erfahrungen, die ein Leben aufbauen, aus sich selber machen wird. Wie sie selber immer neu aus den Erfahrungen an den Kindern erwachsen will, so entwickelt sich ihr das Wesen des Lebens aus dem Leben der Kinder selbst, der Erzieher steht ihnen ohne Buch gegenüber und achtet, wohin sie sich, unbeeinflußt von der Privatmeinung und dem Irrtum der Dogmatik des Lehrers, entfalten und aus eigenen Anschauungen die ewigen Bezüge des Daseins neu entdecken. So erreicht Pestalozzi auch an dieser Stelle den äußersten Pol, den heute etwa eine radikale Pädagogik vom Kinde aus vertritt — um ihn doch in demselben Augenblick wieder zu verlassen und notwendig: denn dieses reine Leben des Kindes, das ganz elementar und wahrhaftig ist, entwickelt sich ihm doch nur in der Gemeinschaft des Hauses und der Liebesatmosphäre einer guten Familie. Pestalozzi nannte auch diese Beziehung der sittlichen Gemeinschaft wohl „Natur“, weil sie ihm in dem Instinkt von Vater und Mutter begründet schien. Der Idealtypus des Kindes aber mußte ihm dann das kleine Kind sein, wie es vor aller Berührung mit der historischen Kultur zu allen Zeiten und an allen Orten und in jeder Lage des Lebens, in der Hütte der Armen wie im Schloß des Fürsten im Schutz der Elternliebe aufwächst. Man kann bei jedem Pädagogen fragen, an welches Alter er vor allem denkt, das bestimmt den ganzen Aufbau seiner Arbeit. Wenn Pestalozzi vom Kind spricht, malt er das kleine Kind, wie es noch ungetrennt im Bannkreis der Mutter steht,

von dem ersten Lachen des Säuglings bis zu den Jahren, wo es helfend im Haus mittut, eine liebliche, zeitlose Erscheinung wie die Lilien auf dem Felde.

Aber damit tut sich nun schon ein zweiter Fragekreis auf, nämlich nach dem wahren Gehalt dieser geistigen Welt und ihrem Lebensideal. Sie sind beschlossen in dem, was diese Generation eben Natur nannte.

Rousseau hatte die „Natur“ der Zivilisation entgegengehalten, den ursprünglichen Menschen gegen die objektive Kultur, und er hatte das Ziel im „Leben“ gesehen, d. h. in der Zentriertheit des einzelnen Subjektes in sich selbst, das alles „in der Empfindung genießt und darum erst lebt“. Diese Umdrehung aus der Objektivität in das Subjekt als die eigentliche Realität, um dessentwillen alles andere da ist, ist das revolutionäre Grundgefühl der jungen Generation. Am großartigsten hat das auch hier wieder Goethe formuliert, wenn er in der Schrift über Winckelmann fragt, wozu all der Aufwand von Sonnen und Planeten, von gewordenen und werdenden Welten dient, wenn sich nicht zuletzt ein glücklicher Mensch unbewußt seines Daseins freue. Das Wort „genießen“ war für sie alle damals die neue Formel für solche Versubjektivierung des Lebenssinnes, für Herder wie Goethe, und vor allem auch für Pestalozzi. Diese Wendung zum Individuum als der eigentlichen Realität in der Welt bekommt aber seine volle umstürzende Bedeutung erst, wenn sich das Recht des Individuums nun vor allem auch gegenüber dem Staat und allen sonstigen Korporationen feststellt. Das ist schon bei Rousseau sichtbar, viel tiefer aber doch bei Pestalozzi. Immer wieder hat er diesen Vorrang des Individuums vor der kollektiven Existenz betont. Sein Gegensatz gegen den Staat des Merkantilismus bis zum System Napoleons kommt am schönsten heraus, wo er sich gegen die Behauptung wendet, die Kinder gehörten nicht den Eltern sondern dem Staat. „Das Wort sagt nichts weniger als: Der Mensch gehört der Welt, er gehört nicht mehr Gott und nicht mehr sich selbst.“ Und kurz vorher: „Unsere Kinder gehören noch uns, und durchaus durch niemand Anderes als durch uns dem Vaterland.“ Die Sicherung der heiligsten Ansprüche der individuellen Existenz des Bürgers gegenüber den Ansprüchen des absoluten Machtstaats mit seiner Außenpolitik, der der Untertan nur Mittel ist, ist der ganze Sinn seiner pädagogischen Sozialpolitik. Der Mensch ist nicht Mittel, sondern selbständiges Wesen, heißt es bei ihm wie bei Kant, und die individuelle Kultur ist in ihrem Wesen das eigentliche Fundament der Segenskräfte der kollektiven Menschenkultur. Wie die Kirche, wo sie wahr ist auf die einzelne Seele geht und ohne Unterschied alle als die gleichen Kinder Gottes behandelt, so wird auch das Armenwesen „nur von eiskalten Behördenmenschen nach den

Rücksichten der kollektiven Existenz bearbeitet“, vor allem aber ist die Schule auf die Menschlichkeit unserer Natur in allen ihren Anlagen gerichtet. „Die Bildung zur Menschlichkeit ist in ihrem Ursprung und ihrem Wesen nach ewig die Sache des Individuums“, oder wie es ein andermal großartig heißt: „Das Individuum, wie es dasteht, vor Gott, vor seinem Nächsten und vor sich selbst, von Wahrheit und Liebe in sich selber gegen Gott und den Nächsten ergriffen, ist die einzige wahre Basis der wahren Veredlung der Menschennatur und der sie bezweckenden Nationalkultur.“ Ich brauche auf die Grenze dieser Stellung nicht hinzuweisen, aber sie ist die selbstgewisse Durchführung des autonomen pädagogischen Gesichtspunktes, d. h. des Gesichtspunktes, den die Pädagogik, soweit sie auf sich selbst gestellt ist, rein aus sich zu entwickeln vermag.

In dieser individuellen Existenz ist für Pestalozzi immer mit-enthalten die Befriedigung der natürlichen Triebe, das Recht auf Eigentum, auf Familie, auf Ehre wie auf Muße, auf die einfache Wonne des Lebens und seine bescheidenen „Genießungen“. Man hat ihm hier Eudämonismus vorgeworfen und gemeint, ihn an den kategorischen Imperativ erinnern zu müssen. Ihm aber schien auch hier die Theorie das Leben nur zu beschränken. In Wahrheit gehört die Eudämonie in den Kreis des ganzen Lebens hinein, wie die Antike das von Grund aus gewußt hat, auch hier steht Pestalozzi aus gleicher Wahrhaftigkeit und gleichem Lebenssinn heraus ähnlich wie Sokrates. Der deutsche Idealismus mit seinem neuen Objektivismus hat dieses Moment später in seiner sozusagen überheblichen Manier vergessen machen wollen, bis der Sozialismus ganz von unten an diese Wahrheit wieder erinnerte, daß der Mensch ein Recht hat zu leben wie ein Mensch, zu wohnen, zu schlafen, zu essen und zu lieben, seine Ehre und auch seine Muße zu haben wie ein Mensch. Es ist der tiefe ehrliche Blick dieser jungen Generation und vor allem Pestalozzis, daß sie das in ihren Begriff vom Menschentum und vom Sinn des Lebens mit hineinnahmen. Den Menschen so zu entwickeln, daß er sich selber weiterhelfen und seine natürlichen Triebe befriedigen kann, war ihm auch das erste Ziel seiner Sozialpädagogik.

So weit scheint Pestalozzi ganz mit Rousseau zu gehen. Die Überzeugung von dem Recht der Sinnlichkeit des Menschen, die Anerkennung seiner Triebe und das Verständnis für die Kräfte seiner Instinkte, auf der alles höhere Leben erwächst, teilt er bis zuletzt mit ihm. Aber von Beginn an ist ihm doch in der „Natur“ noch mehr enthalten, ein Geisteselement, dessen offenbarste Erscheinung die Mutterliebe ist. Die große Auseinandersetzung mit Rousseau, die damals jeder durchmachen mußte, ich erinnere an Schiller oder

Fichte, über die Frage nach dem Verhältnis von Kultur und Natur, mußte auch Pestalozzi leisten, und er hat das getan in dem merkwürdigsten und ergreifendsten Buch: „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“, an dem er drei Jahre geschrieben hat und das 1799 erschien. Wie die anderen löst er auch das Problem durch den Prozeßgedanken, eines „Ganges der Erfahrung“. Die Widersprüche im Menschen, die Rousseau einseitig übersieht oder dem fremden Einfluß der Kultur zuschreiben möchte, nimmt er ernst, wie es das Christentum immer getan hat, aber sie erweisen sich ihm als Stufen der Entwicklung, durch die der Mensch hindurch muß: Natur, Gesellschaft und geistige Freiheit. Trennung und Unrecht, das ist der tiefe neue Blick, den Pestalozzi jetzt tut, gehören in den Gang des Lebens und sind die Voraussetzung seiner Vollendung. Damit ist Rousseaus Naturzustand, sein Glaube an die ursprüngliche Güte des Menschen überwunden, und Tragik und Freiheit haben ihren Sinn in dem Prozeß des Lebens gewonnen. In einer anderen Schrift hat Pestalozzi dann diese Einsicht gegenüber Rousseaus erweitert, indem er die Zivilisation von der Kultur unterschied. Es ist ihm nicht gelungen, die Dialektik des Lebens, wie er sie sah, wirklich begrifflich zu formulieren, wie das mit ganz anderen Mitteln Schiller und vor allem dann Hegel vermochten; hier machte sich geltend, daß Pestalozzi nicht durch Kant hindurchgegangen ist. Er vermochte den inneren Zusammenhang unserer seelischen Funktionen nicht genauer zu entwickeln, und auch die saubere Scheidung, was nun zur Zivilisation und was zur Kultur gehört, z. B. beim Staat, gelang ihm nicht. Aber die entscheidende Befreiung von Rousseau war doch erfolgt, und sie gab ihm nun auch die Möglichkeit, seinen pädagogischen Ansatz zu rechtfertigen. Das Kind ist allerdings Naturwesen, es ist aber auch von Beginn an geistiges Wesen, und aller Sinn der Erziehung muß darauf gerichtet sein, dem Kinde die Entfaltung dieses seines geistigen Wesens zu ermöglichen. Immer wieder und immer gleich neu, ein lyrisches Genie wie er war, hat er geschildert, wie es der Mutter gelingt, durch ihre Pflege die heilige Ruhe des Kindes zu erhalten, die seine Angst und Selbstsucht nicht hochkommen läßt, sondern seinen Glauben entwickelt, bis die Erfahrung und der Ausdruck solcher Liebe sein erstes Lachen wecken als das Zeichen einer gewonnenen ersten geistigen Beziehung. Die Frucht des Geistigen wächst am Baum der Sinnlichkeit, bis sie sich reif ablöst, „Engel tragen sie dann in heiligen Händen“. Es handelt sich nur noch darum, diesem freigewordenen geistigen Leben Nahrung zu geben, um so aus der Natur die Kultur, das höhere Wesen der Menschlichkeit in jedem Kinde immer wieder neu zu entwickeln, denn es sind dieselben Elemente in der Seele jedes Menschen wie in der

großen Kultur. Pestalozzi hat nun aber diesen Aufbau der Kultur aus den neuen Kräften der Seele nicht geleistet. Nur die Kultur der Familie hat er zu zeigen vermocht, und dann das Grundprinzip auszusprechen, das er einmal so formuliert: der im Kinde liegende Trieb ist Selbsttätigkeit, und diese ist moralisch die Selbsttätigkeit der Liebe, sie ist geistig die Selbsttätigkeit des Denkens, sie ist physisch die Selbsttätigkeit des Körpers. In diesen drei Richtungen hat er versucht, die Selbsttätigkeit des Kindes zu entfalten. Sie sind ihm unabhängig voneinander, aber in einem richtig organisierten Leben steht das geistige und physische Dasein im Dienst der Liebe, sind der Einheit der Liebe untergeordnet.

Ich kann hier auf den Aufbau dieser Pädagogik, wie sie nun die Schule darstellen soll, nicht mehr eingehen. Nur auf zwei große Entdeckungen möchte ich noch hinweisen. Die eine ergab sich unmittelbar aus Pestalozzis Auffassung von der Bedeutung der Liebe für die richtige Organisation des Lebens. Die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit ist der pädagogische Bezug, d. h. die innere Verbundenheit des Zöglings mit dem Erzieher. Schon im „Schweizer Blatt“ spricht er das aus: „Worauf kommt alles an in der Erziehung? Auf des Knaben ganzes Herz. Wenn ich das habe, so habe ich alles andere.“ Auf dem Neuhof stellt er fest: „Ohne die Kinder in die Empfindung des Vater-Verhältnisses zu stimmen, würde alles Bauen auf die Zukunft vergeblich sein.“ Und dann noch einmal in dem schönsten Dokument seiner pädagogischen Genialität, in seinem Brief über den Aufenthalt in Stanz: „Vor allem wollte und mußte ich das Zutrauen der Kinder und ihre Anhänglichkeit zu gewinnen suchen. Gelang mir dies, so erwartete ich zuversichtlich alles Übrige von selbst.“ Was so für den Zögling gilt, gilt natürlich auch für den Erzieher. Erziehen ist eine Funktion, die sich aus dem natürlichen Instinkt des Vater- und Mutterseins von selbst entwickelt — ihre verschiedenen Leistungen hat Pestalozzi nicht deutlich erkannt, das Mutter-Sein lag ihm näher als das Vater-Sein trotz seiner Vaterreligion — die sich dann aber entfaltet als ein selbständiger geistiger Bezug, in dem sich eine Seite unseres Lebens erfüllt. Das war eine Einsicht, die sich als legitime Frucht der geistigen Stellung dieser Generation ergab.

Die zweite Entdeckung war die Möglichkeit einer formalen Bildung, die im Unterschied von der formalen Bildung des Neuhumanismus hinter der chaotischen Mannigfaltigkeit der Erscheinungen die „elementaren“ Verhältnisse aufdeckt („die ersten, absolut einfachen und unwandelbaren Sachbestandteile“ interpretiert Niederer), die „Urformen“ und ihre notwendigen Beziehungen, aus denen sich dann die wandelbare Fülle der Erscheinungen deuten läßt. Er nannte das das „Abc der Anschauung“. Jede Erkenntnis

war dann ein Sinn und ein Organ für alle gleichartigen Gegenstände“. Die Entwicklung des Systems dieser formalen Elementarerkenntnisse, das eigentliche Ziel der Schule, das ihr erst den selbständigen Sinn gegenüber der Wohnstube gibt, von dem sich Pestalozzi die entscheidende Steigerung der Menschenkräfte über die bloße Vegetation des Familienlebens hinaus versprach und in dem er auch die gemeinsame Grundlage für die Berufsfertigkeit wie für die wissenschaftliche Kultur sah, vermochte er trotz ungeheurer Mühe doch nicht zu leisten. Herbart hat hier eingesetzt, ohne aber den vollen Ansatz Pestalozzis festhalten zu können.

Immer wieder muß man sagen, daß Pestalozzi gegenüber dem Problem der höheren Kultur, soweit sie nicht im Hausleben beschlossen ist, versagt. Er fand den Übergang von seiner Elementarbildung zur wissenschaftlichen, künstlerischen, ja religiösen Bildung seiner Zeit nicht — und schließlich *wollte er ihn nicht finden!* Er sah den Irrtum des pädagogischen Jahrhunderts darin: in den höheren Stufen der Bildung glänzen zu wollen, ehe dem Bedürfnis einer soliden Begründung der niederen Stufe ein Genüge geschehen war. In dem Rückgang aus der großen Kultur in das beschränkte Familienglück des selbständigen kleinen Mittelstandes erblickte er das Ziel der Zeit, — ihre einzige Kraftquelle, zugleich aber doch auch das letzte Ziel des Lebens, den „Genuß des Haussegens“. „Der Mensch arbeitet in seinem Beruf und trägt die Last der bürgerlichen Verfassung, damit er den reinen Segen seines häuslichen Glückes in Ruhe genieße.“ Man braucht nur an den Faust zu denken, um die ganze Spannung dieses Kleine-Leute-Glückes zu anderen Möglichkeiten des höheren Menschentums in jener Generation zu erfassen. Goethe spottet in seinen Farcen einmal: „Beschneidet seine Nägel in Ruh und Fried und singt sein Klimpimpimperlied.“ Pestalozzi hat diese Trennung von Goethe selbst sofort erfaßt, wie das jetzt oft zitierte merkwürdige Wort in der „Abendstunde“ beweist: „O Goethe, daß deine Bahn nicht ganz Natur ist!“ „Deine Kraft ist gleich dem Drang großer Fürsten, die dem Reichsglanz Millionen Volkssegen opfern.“ Wie ein Irrlicht zwischen Engel und Satan kam er ihm vor, weil ihm sein Schaffen nicht aus der „Vatersopfergeistesrichtung“ zu kommen schien. Daß diese Spannung aber nicht bloß aus einer Beschränktheit Pestalozzis stammte, sondern in der Polarität der geistigen Welt damals selbst gelegen war — und sie ist noch heute das tiefste Problem unserer Volksbildung, ganz gewiß für die Frau, aber wohl ebenso gewiß für den Mann —, das zeigt sich darin, wie doch auch Goethe in den 70er Jahren jene Sehnsucht nach der Bescheidung in die Grenzen eines stillen, natürlichen Lebens kennt, das von dem unruhigen Dämon der Geistigkeit nichts weiß, das „wohlige Sicheinnisten in die bescheidene Süßigkeit willig be-

schränkter Existenz“. In dem Gedicht „Der Wanderer“ sieht er die ewige Vegetation des einfachen Menschen zwischen den herrlichsten Trümmern der Vergangenheit seine kleine Hütte bauen wie die Raupe ihr Gespinst im Goldzweig und bittet die Natur, auch seinen Fremdlingsreisetritt zu solcher Hütte zu leiten, wo ihn am Abend das Weib empfängt mit dem Knaben auf dem Arm. Damals dichtet er des Treibens müde das Gebet um Frieden, der von dem Himmel ist. Pestalozzi hat dieses Gedicht mit tiefem Instinkt sofort als den Ausdruck seines eigensten Lebens begriffen. Hatte er doch selbst dem Dämon seinen Tribut gezahlt, hatte den Frieden seines Hausglücks zerstört um der Idee seiner Methode willen. In einer der schönsten Szenen von Lienhard und Gertrud spürt man noch das Nachklingen solchen persönlichen Gewissens. Gertrud hat die Kinder ein Lied gelehrt. Mitten in der Arbeit, ohne Buch, ohne Versäumnis, ohne Müh, sangen sie es der Mutter nach, bis sie es konnten. Als der Vater heimkommt, singen sie es ihm vor. Es ist Goethes: „Der du von dem Himmel bist“. „Ach, ich bin des Umtriebs müde, banger Schmerzen, wilder Lust“, schreibt Pestalozzi, und Gertrud meint: „Die Erde ist ein Himmel, wenn man Frieden sucht, recht tut und wenig wünscht.“

PESTALOZZI UND DIE GEGENWART

Pestalozzi ist das größte pädagogische Genie, das der deutsche Raum hervorgebracht hat. Man hat ihn oft genug geschildert in seiner äußeren Erscheinung, wahrhaftig nicht vorbildlich, pockennarbig und häßlich und wie zerstört, in nachlässiger Kleidung mit hängenden Strümpfen — aber mit den seelenvollsten Augen und einer Lebendigkeit des Herzens, die jeden inspirierte, der in seine Nähe kam. „Was ich bin, bin ich durch mein Herz.“

Dieser Mensch wird durch ein langes Leben hindurch von einer Idee getrieben, die bis zu seinem 80. Jahr nicht erlahmt, obwohl er immer wieder scheitert mit seinen Unternehmungen. Es ist wie eine vulkanische Leidenschaft, die ihre Erfüllung nicht in der Theorie finden will, sondern in der liebenden Hingabe an die Not seiner Mitmenschen und in der praktischen Arbeit an der sittlichen Hebung seines Volkes. Und die doch immer wieder bei der Theorie endet, der Theorie der wahren Erziehung und ihrer Bedeutung für das Volksganze, sein Recht, seine Wirtschaft und sein Glück. Dieses Gegeneinander von Suchen nach der Theorie und von lebendigster Praxis, war sein Unglück und war sein Genie. Man kann sagen, daß er theoretisch wie praktisch gescheitert ist, und daß er doch

gerade durch dieses quälende Ineinander das Feuer der Pädagogik entzündet hat, wie niemand vor ihm und niemand nach ihm. Seit ihm weiß man erst wirklich, was pädagogische Leidenschaft ist und welche Aufgabe eine pädagogische Theorie hat.

I.

Der Kreis von Grundgedanken ist bei Pestalozzi verhältnismäßig einfach. Er hat sie von Beginn an, von der „Abendstunde eines Einsiedlers“ an, die er 1780 gegen Karl August und Goethe schrieb, bis zum „Schwanengesang“ immer wieder ausgesprochen, vor allem in „Lienhard und Gertrud“, diesem großen Volksbuch, an dem er sein ganzes Leben lang gearbeitet hat, wie Goethe an seinem Faust, und das die Summe aller seiner Gedanken enthält, aber auch in den kleinen Schriften, in seinen Reden, vor allem der von 1818 an sein Haus — fast monoton in der ewigen Wiederholung und doch mit immer neu ergreifender Tiefe, auch in dem Realismus und der Gewalt des Ausdrucks.

In dem ersten genialen Hinwurf seiner pädagogischen Gedanken, in der „Abendstunde eines Einsiedlers“, strömt er den ganzen Kreis seiner Einsichten auf wenigen Seiten in Aphorismen wie einen Psalm aus. Es handelt sich um das Wesen der Menschennatur, d. h. „Was der Mensch ist, was er bedarf, was ihn erhebt und erniedrigt, stärkt und entkräftigt“. So ganz real fragt er. Beruf und Stand liegen hinter ihm, wo das Wesen des Menschen in Frage steht, es geht sozusagen um das Leben. Welches sind die elementaren Bedürfnisse unserer Natur, welches die reine Kraft unseres Wesens? Sie kann nicht vom Zufall und von irgendwelcher Kunst abhängen, sondern muß im Innern des Menschen liegen als immer ein und dieselbe — hinter allem Streit der Geschichte und allem Apparat der Civilisation: „in jeder Tiefe ist der Knecht seinem Beherrscher in seinem Wesen gleich, und dieser ist ihm die Befriedigung der Bedürfnisse seiner Natur schuldig.“

Jede Schulbildung, die nicht auf dieser Grundlage aufbaut, führt irre. Man muß sich an den Standpunkt des Lebens halten, an die Natur und ihr Ziel mit dem Menschen: das innere Gefühl seiner Kräfte. Diese Kräfte zu entfalten ist der allgemeine Zweck der Bildung. Das ist die Idee der Elementarbildung; der höchste wie der niederste Mensch muß sie bekommen, der Fürst wie der Mensch im Staube. Jede Berufs- und Standesbildung setzt diese Elementarschulung voraus. Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch, dem fehlt die Grundlage zur Bildung auch seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Leistung.

Das große Problem ist, wie geht diese Elementarbildung vor sich? Die Mittel, die Pestalozzi in der „Abendstunde“ dafür angibt, sind noch ganz allgemeine, aber die Grundgedanken sind doch auch hier schon da: die Kraft entfaltet sich im Gebrauch, nicht durch die Lehre des Worts, sondern durch die Tatsache des Tuns. Das ist das Eine. Das Zweite: die nächsten Verhältnisse müssen zuerst ausgebildet werden, sie geben das gesunde Fundament für die entfernteren ab. Nur so bleibt die Kraft unzerstört. Die Schule ist immer geneigt, Worte und Meinungen voranzustellen und eine künstliche, abstrakte Reihenfolge zu bieten. Die wahre Lehrfolge der Natur ist immer da gegeben, wo sich der Mensch mit dem beschäftigt, was er braucht, also in dem realen Kreis seines Lebens mit den in ihm aufgegebenen Zwecken und Bedürfnissen und Arbeiten. Da ist Sammlung und der Zwang der Sache statt Vielwisserei mit ihrer Zerstreuung, und da wird der Mensch als Ganzer erfaßt und allseitig entwickelt. Und nun der innerste Kern: die Familie in ihrer Wohnstube, die Verhältnisse der Kinder zu Vater und Mutter, Schwestern und Brüdern und zu den Nachbarn — das ist die wahre Brunnenstube des Lebens. Hier ist die zentrale Kraftquelle, hier sind die nächsten Verhältnisse, aus denen sich alle anderen entwickeln, politische und religiöse. Zugleich liegt hier aber auch das Ziel des Lebens. Der Genuß dieser Verhältnisse ist unser Glück, ihm ist Beruf und Stand und alles, was das Leben sonst geben kann, untergeordnet. „Der Mensch arbeitet in seinem Beruf und trägt die Last der bürgerlichen Verfassung, damit er den reinen Segen seines häuslichen Glücks in Ruhe genieße.“ So bekommt das Elternhaus und seine Wohnstube eine ganz eigentümliche Stellung: sie sind Quelle der Kraft und Ziel des Lebens zugleich, Grundlage aller reinen Naturbildung und ihre Vollendung.

Niemals ist die Wahrheit dieses Blicks in die menschliche Existenz so stark empfunden worden, wie bei uns in diesen letzten Jahren, wo Millionen unseres Volkes ohne Vaterhaus und Familie und Wohnstube herumirren. Wenn wir unser Volk wieder aufbauen wollen, so werden wir unseren Menschen zu allererst die Wohnstube und das Glück der Familie wiedergeben müssen. Immer wieder hört man sagen: Es läßt sich alles verschmerzen, wenn wir nur erst wieder beisammen sind. Und es ist gewiß, daß alle sittliche Festigung unseres zerfallenen Daseins nur gelingt, wenn in unseren Familien wieder die innigen Beziehungen arbeiten können: die Liebe der Mutter, die Sorge des Vaters, die Ordnung des Hauses. Keine Organisation kann das ersetzen, es ist unabhängig von allem Streit der Meinungen, der Parteien und Nationen, ist das unbestrittene Feld, auf dem wir unser neues deutsches Haus wieder aufbauen können.

„Lienhard und Gertrud“ wollte die Darstellung des Wesens solcher häuslichen Volksbildung geben. Der Roman beginnt mit der Not einer Familie und weiter eines ganzen Dorfes und führt bis zur durchgeführten Reform eines glücklichen Staatslebens. Die beiden positiven Kräfte sind die Mutterliebe der armen Maurersfrau und der Vatersinn des regierenden Herrn. Die *Liebe* der Mutter erhält das Haus und gibt die vorbildliche Wohnstube, aus der sich dann von selbst das Verhältnis zum Nachbarn, zur Obrigkeit und zu Gott so kraftvoll entwickelt, wie sie mit ihrer gegebenen *Arbeit* die individuelle Ausbildung der Kinder am sichersten fördert, auf der dann die neue Schule und weiter das Dorfleben gegründet werden kann. Pestalozzi hat das Buch später das ABC-Buch der Menschheit genannt, eben um anzudeuten, daß hier die elementaren Verhältnisse gezeigt werden, die Buchstaben sozusagen, aus denen sich dann auch die höheren, zusammengesetzteren Verhältnisse des öffentlichen Lebens ergeben und verstehen lassen. In „Christoph und Else“ nannte er den Roman ein „Lehrbuch zum Gebrauch der allgemeinen Realschule der Menschheit, ihrer Wohnstube und ihrer Hausarbeit“.

Und zwar denkt Pestalozzi immer an die Wohnstube des kleinen Mannes, nicht bloß, weil sein pädagogischer Enthusiasmus und sein Helfenwollen von den Armen ausging, und weil er merkte, daß hier das Leben am fundamentalsten und endgültig gepackt wurde — er dachte hier wie Karl Marx vom Proletariat —, sondern weil er pädagogisch überzeugt war, daß die bildenden Umstände selbst in Rücksicht der Erziehung in armen Häusern stärker und eingreifender seien als in reichen. Geht er doch so weit, zu fordern, daß es pädagogisch am besten wäre, jede Familie hätte nur eine einzige Stube, in der sich das ganze Leben des Hauses abspielte, weil so die Konzentrierung am sichersten gewährleistet sei. Ein Ideal, das ja nun bei uns ziemlich erreicht ist!

Wie liegen die Dinge im Ernst bei uns? Wer heute an den Neuaufbau unseres Volkes geht, sieht seine Substanz in ihren letzten Elementen gefährdet, in dem Bestand der Familien. Es bleibt gewiß die große Wahrheit, daß die Familie der Kern eines gesunden Volkes ist und die Familienkräfte die Grundlage alles höheren sittlichen Lebens, und es bleibt die Aufgabe, alles zu tun, um das Familienleben zu erhalten und alle sozialen Reformen davon leiten zu lassen, daß die Familie gestützt und gefördert wird. Aber angesichts unserer Wirklichkeit wird die Pädagogik mit ganz neuer Entschiedenheit darangehen müssen, neue Formen der sozialen Erziehung zu entwickeln. Wir werden unsere ganze pädagogische Wirklichkeit neu durchdenken und von unten auf bis zur Lebensreife des Jugendlichen unsere gesamten erzieherischen Möglich-

keiten daraufhin gestalten müssen, daß sie unserer heutigen Not tatkräftig und durchschlagend begegnen. Vor allem werden wir unsere Mädchen in ganz anderer Weise wie bisher zu Müttern erziehen müssen. Die Einrichtung von Mütterberatungsstellen und gut organisierter Mütterbildung scheint mir die erste Aufgabe zu sein, die uns Pädagogen heute von Pestalozzi her gestellt ist.

II.

Kehren wir zu Pestalozzi zurück. Sehen wir speziell den Unterricht in seiner Wohnstube an, so heißt die Formel: „Nicht Kunst, nicht Buch, das Leben selbst ist das Fundament des Unterrichts. Das Leben selbst in seinem ganzen Umfang, wie es auf die Kinder wirkte, sie ergriff, wie sie sich darein fügten und es benutzten, das war das eigentlich, wovon die Lehre ausging.“ Die Sprache der Wohnstube ist nicht die Sprache der Lehre, sondern die Sprache der Besorgung. Jedes Wort erscheint im innigsten Zusammenhang mit der Wahrheit des Lebens. „Der wörtliche Unterricht verschwindet in Geist und Leben des wirklichen Tuns, aus dem der Unterricht hervorgeht und zu dem er immer wieder hinführt“, der Arbeit im Haus, dem Helfen am Ganzen. So erwächst die freudige, lebendige Tätigkeit und voll geweckte Aufmerksamkeit, so die Teilnahme an allem, was in den „Verhältnissen, Pflichten, Freuden und Bedürfnissen des Lebens selber vorliegt“. Hier ist Zwang zur Wahrheit und zur Vollendung: zur Wahrheit, weil die realen Dinge sich nicht verstellen lassen, ihre wirkliche Ordnung und Leistung sich immer sofort offenbart; und hier ist Vollendung möglich, ohne die es keine wahre Ruhe und Befriedigung gibt. Im abstrakten Wissen verschiebt sich das Ziel immer ins Unendliche, hier dagegen kann jeder restlos leisten, was von ihm verlangt wird, und das gibt Kraftgefühl und Freude.

Man erkennt aus allem das Prinzip der *Arbeitsschule*. Im Schweizer Wochenblatt von 1782 ist dieser Arbeitsunterricht schon vollständig in seinem Wesen dargelegt. Das Geheimnis der Alten sei, daß sie sich von ihren Kindern so früh als möglich in allen Lagen helfen ließen. Die Lehre wird aus der wortlosen Arbeit heraus selber entwickelt. *Bildung* besteht nicht *neben* der täglichen Arbeit, sondern erfüllt als organisierende und beherrschende Kraft die Aufgaben, die der Tag fordert, mit dem sicheren Gefühl für die Lebenswerte, die unsere Vervollkommnung bedingen. Das gilt für den Höchsten wie für den Geringsten. Es gibt keine wirksamere Art, jemanden zu bilden, als daß man ihn unter die praktischen Forderungen einer Gemeinschaft stellt und ihm Verantwortung auferlegt. Unser klassischer Humanismus stellte die Bildung *neben* das Leben, ließ das

Leben als das Gemeine hinter sich zurück — „Fliehet aus dem engen dumpfen Leben in des Ideales Reich“ —, wodurch es immer weiter entseelte. Daß Pestalozzi hier ganz klar sah und diese Trennung von Bildung und Alltag, Schule und Alltag an keiner Stelle mitmachte, das ist sein tiefster Blick in die Geburtsmöglichkeit jedes höheren sozialen Lebens. Und hier liegt auch heute noch die große Aufgabe für unsere Schule, die trotz Pestalozzi und trotz Kerschensteiner, der von Pestalozzi her 1905 die Arbeitsschule verkündigte, „Unterrichtsschule“, „Wortschule der Aufklärung“ geblieben ist. Und Pestalozzi selbst hat noch dazu mitgeholfen! Die Schwierigkeit ist klar: indem er von der Schule zurückweist auf die Wohnstube und ihre Arbeit, ist der Weg von ihnen zur Schule nicht leicht zu finden. Im dritten Buch von Lienhard und Gertrud, als Glülphi beim Anblick des Wohnstubenunterrichts der Gertrud den Entschluß faßt, Schulmeister zu werden, heißt es: „Der Traum seiner Schule war ein Traum von der Möglichkeit, alle Kraft und alle Kunst des häuslichen Lebens in eben dieser Vereinigung in Schulkräfte und Schulmittel zu übertragen.“ Die Möglichkeit dafür sah er in höchster Vereinfachung aller Schulmittel und in einer inneren Gemütsverfassung, die die Liebe des Hauses durch die Liebe und das Vertrauen der Schüler zum Lehrer und die Liebe der Schüler untereinander ersetzt. In einer zweiten Überlegung faßt Glülphi das Problem aber noch tiefer. Die Schwierigkeit liegt in der Verschiedenheit von Wohnstube und Schulstube. Die Ursachen, die das Kind im Haus von der Wiege an erheben, sind in der Schulstube nicht da; Glaube und Liebe zum Schulmeister ist nicht Glaube und Liebe zu Vater und Mutter. Es braucht eine andere Kraft, die in den Kindern die nötige Tätigkeit erweckt und trägt. Die Religion? Aber sie allein tut es nicht, wo keine Kräfte gebildet sind; die Kräfte müssen erst *menschlich* belebt werden, um sie fähig zu machen, *christlich* kraftvoll zu handeln. Die Kinder müssen von den Gegenständen, die der Schulmeister lehrt, ergriffen und zu dem Gefühl gebracht werden: die Grundlage alles dessen, was er sie lehre, liege eigentlich in ihnen selbst und werde von ihm nur entfaltet, das Kind muß durch den Unterricht zum Gefühl seiner selbst und seiner Kraft gebracht werden. „Der Unterricht muß es dahin erheben, daß er ihm gleichsam als Vater und Mutter vorkommt, um sich durch ihn zu verschaffen, was ihm diese vorher gaben.“ „Das Kind muß im Unterricht das heilige Mittel erkennen, durch welches es aus sittlicher geistiger Unmündigkeit zu allseitiger Selbständigkeit erhoben wird.“ Damit wird die Schule eine Aufgabe bekommen, die sie dann doch als eine höhere Stufe gegenüber der Wohnstube erscheinen läßt: sie dient einer Höhersteigerung der Menschheit, wo die Idylle der Wohnstube immer stationär bleibt. Auch das war

wieder ein großer Blick. Eine ganz neue geistige Intensität kam damit in die Schule. Im Dienst dieser Entwicklung der Kräfte erarbeitete Pestalozzi seine Theorie der formalen Bildung durch Form, Zahl, Maß und Wort, die dann aber in ihrer Konsequenz weitab von seiner Arbeitsschule führte. Pestalozzi fühlte das immer wieder selbst, und seine ganze Sehnsucht ging dahin, aus dieser theoretischen Arbeit zu flüchten wieder in ein Waisenhaus, wo er das Leben seiner Kinder total als Hausleben und Arbeitsleben hätte organisieren können. Er erinnert da an den alten Tolstoi, an dessen Angst und Flucht. Seine historische Wirkung ging aber damals über die formale Bildung.

Das große Schulproblem, das dieser doppelte Ansatz von Pestalozzis Schöpfung aufgibt, ist auch heute noch nicht gelöst, wenigstens bei uns in Deutschland nicht. In Amerika und Rußland, in Palästina, auch in England soll es Schulen geben, die hier die richtige Verbindung gefunden haben: Arbeitsschulen, die sauber in die Wissenschaft hinüberführen, die die reale Leistung und praktische Werkaktivität gemeinschaftlicher Arbeit und gemeinsamen Lebens mit ihrer geistigen Durchleuchtung wie Einatmen und Ausatmen verbinden. Die Schule wird ein Ort, in dem das Kind nicht bloß lernt, sondern *lebt*. Es soll hier *leben lernen* und soll vor allem erfahren, daß die soziale Haltung wichtiger ist als sein Wissen, Kooperation mehr ist als bloßer Wetteifer, es soll *helfen lernen*. Unsere Landerziehungsheime waren die erste Form solcher Lebensschule, aber wie blaß ist das Ideal hier noch durchgeführt! Es fehlt bei uns an radikalen Vorbildern und Versuchen.

III.

Pestalozzi arbeitete an seiner Pädagogik in einer Zeit der größten politischen Spannungen und angesichts eines maßlosen Elends, das die französische Revolution und alles, was in ihrem Gefolge gekommen war, mit sich gebracht hatte. Seine Waisenkinder in Stanz griff er so auf, wie wir heute wieder die Kinder auf der Straße finden. Er sah das ganze sittliche Gefüge seines geliebten Volkes ins Wanken geraten, wie wir heute. Und wenn man seine drei großen politisch-sozialen Bücher liest, seine „Nachforschungen“, sein Buch „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters“, und seine „Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik mit Rücksicht auf unseren Zustand vor und nach der Revolution“, so wird man erschüttert sein über die Analogie zu unseren Tagen und über die Gesetzmäßigkeit alles Menschlichen, die das damals Geschriebene wie für heute gesagt sein läßt.

Die Vermassung des Volkes und die Ansprüche des Kollektivs über den Einzelnen traten damals zuerst in die Erscheinung, und Pestalozzi sieht es mit größter Sorge: „Die Kunst unserer Civilisation faßt das Menschengeschlecht immer fester und bestimmter in seiner Massengestalt, in seinen Massenbedürfnissen, in seiner Massenkraft und in seinem Massenwert ins Auge, statt in den Bedürfnissen, Eigenheiten, Kräften und dem Wert seiner Individualerscheinung. Indessen geht die richtige Erkenntnis der Menschennatur und ihrer wahren Bedürfnisse nur aus seiner Erscheinung als Einzelner hervor.“ „Die Fundamente aller höheren sittlichen und geistigen Kräfte werden durch das Übergewicht der Massenansprüche unseres Geschlechts über seine Individualbedürfnisse untergraben und geschwächt.“ Am tiefsten erregt ihn das antike Wort, das schon Plato in seinen Gesetzen ausspricht (VII, 11) und Aristoteles ähnlich in seiner „Politik“: „Das Kind gehört dem Staat und nicht den Eltern.“ So stand es auch in einer preußischen Instruktion und wurde damals von der französischen Revolution und von Napoleon wieder proklamiert. „Das Wort, das Kind gehört dem Staat und nicht den Eltern, sagt nichts weniger als: der Mensch muß die Ansprüche seiner kollektiven Existenz als die höchste ob ihm waltende und ihn allein beherrschende Gewalt anerkennen. Das Wort sagt nichts weniger als: die kollektive Existenz unseres Geschlechts ist ihm alles, seine Individualität und ihr Recht ist ihm nichts. Es sagt nichts weniger als: der Mensch muß seine Individualität und ihr heiliges Recht der kollektiven Existenz unseres Geschlechts opfern, wenn und wo und wie diese es begehrt. Das Wort sagt nichts weniger als: der Mensch gehört der Welt, er gehört nicht mehr Gott und nicht mehr sich selbst. — Das ist zuviel — das ist zuviel —.“ Er ist leidenschaftlich davon durchdrungen, daß alle Sittlichkeit immer nur Sache der Einzelnen ist. „Regeneration der Kultur“ hat nichts mit Bewegungen zu tun, die den Charakter eines Massen-erlebnisses haben, sie kann immer nur dadurch zustande kommen, daß in vielen Einzelnen eine neue Gesinnung aufbricht. Allein eine ethische Bewegung kann aus der Barbarei herausführen, das Ethische kommt aber nur im Einzelnen zur Welt. So hat es in unserer Zeit Albert Schweitzer einmal formuliert. Auch in einer besseren Organisation, einer Änderung der Verfassung oder der ökonomischen und bürgerlichen Verhältnisse liegt die Lösung nicht. „Die Großherzigkeit unseres Geschlechts bildet sich nicht im Kot der Selbstsucht, aus dem alle äußeren Formen der Gemeinkraft und des Gemeinwesens hervorgehen. Die Nationen werden weder durch das Äußere der Formen ihrer Regierungen, noch durch das Wortgepränge, mit dem dieses beleuchtet oder verdunkelt wird, hochherzig. Sie werden nur durch Taten der Großherzigkeit selber zur

Großherzigkeit erhoben.“ Der letzte Entscheid über die Zukunft einer Gesellschaft liegt nicht in der größeren oder geringeren Vollendung ihrer Organisation, sondern in der größeren oder geringeren Wertigkeit ihrer Individuen. Wo die Kollektivität stärker auf den Einzelnen einwirkt als er auf sie zurückwirkt, da entsteht Niedergang, weil damit die Größe, auf die alles ankommt, die geistige und sittliche Wertigkeit der Einzelnen geschädigt wird. Es tritt dann die Entgeistigung und Entsittlichung der Gesellschaft ein, die am Ende zur Katastrophe führen muß. So hat es Albert Schweitzer heute gesehen, wie es damals Pestalozzi sah und nicht müde wurde, es zu wiederholen. Mit schärfstem Auge verfolgte er das Wesen der Macht, die in jeder Kollektivität an der Arbeit ist, die Logik jedes Machiavellismus, wie die Macht in jedes menschliche Verhältnis eindringt und es zerstört, und er stellt ihr die gewaltlose Macht des Geistes gegenüber. „Meine Sittlichkeit ist eigentlich nichts anderes, als die Art und Weise, wie ich den reinen Willen, mich zu veredeln, oder, in der gemeinen Sprache, recht zu tun, an das bestimmte Maß meiner Erkenntnis und an den bestimmten Zustand meiner Verhältnisse ansetze und als Vater, als Sohn, als Obrigkeit, als Untertan, als freier Mann mir reine und aufrichtige Mühe gebe, in allen diesen Verhältnissen nicht sowohl meinen eigenen Nutzen und meine eigene Befriedigung als den Nutzen und die Befriedigung aller derjenigen zu suchen, denen ich nach meiner Überzeugung Obsorge, Pflege, Schutz und Recht als auch Gehorsam, Treue, Dankbarkeit und Ergebenheit schuldig bin.“ So ganz elementar und einfach sieht er die Sittlichkeit. Der tragende Grund seiner Sittlichkeit war nicht ein abstraktes Pflichtgefühl oder ein heroischer Wille, sondern *Liebe*. Alle Anlagen des Geistes, der Kunst und der Einsicht waren ihm nur „Mittel des Herzens und seiner göttlichen Erhebung zur Liebe“, wie er sagt, Liebe, in der er das ewige Fundament der Bildung unserer Natur zur Menschlichkeit sah. Diese liebende Menschlichkeit war uns in den letzten Menschenaltern abhanden gekommen. Albert Schweitzer klagt schon 1920 über unsere Humanitätslosigkeit: „Wo das Bewußtsein schwindet, daß jeder Mensch uns als Mensch etwas angeht, kommen Kultur und Ethik ins Wanken.“ Unser klassischer Humanismus hatte nur die *eine* Seite dieser sittlichen Bildung, die Entfaltung der Kräfte des Einzelnen entwickelt, und darum ist bei ihm der Individualismus das letzte Wort geblieben. Die Persönlichkeitskräfte, die die Menschen verbinden, mit denen sie sich verstehen und sich gegenseitig tragen, sind aber eine ebenso primäre Wurzel der Humanität. Und das ist es, was Pestalozzi zu diesem klassischen deutschen Humanismus hinzugebracht hat, wie er einmal sagt: „Humanität bildet sich unter Menschen, die einander gegenseitig bedürfen, wahrhaft und not-

wendig bedürfen, weit eher rein und edel, als unter solchen, bei denen dies Bedürfnis nur einseitig ist.“ Echte Humanität erwächst aus gemeinsamer verantwortlicher Tätigkeit, sonst schwebt sie bei aller Weite und Schönheit in der Luft. Die Durchdringung unseres gesamten Lebens, des Rechts, der Wirtschaft, der Politik mit dieser Humanität war Pestalozzis großes Ziel. Und wenn wir heute auf unseren klassischen Humanismus zurückgehen wollen, so wird Pestalozzis Humanitätsbegriff für uns wichtiger und lebensnotwendiger sein als der Schillers und Goethes.

FRIEDRICH FRÖBEL

Als Fröbel 1808 nach Iferten zu Pestalozzi kam und das ungeheuer lebendige Arbeiten und die Allseitigkeit der pädagogischen Versuche dort mitansah, hat ihn das tief ergriffen: er gehörte nun erst ganz dieser pädagogischen Bewegung. Die pädagogische Leidenschaft dieses einzigartigen Menschen bleibt ihm auch immer unantastbar, auch entscheidende Einsichten Pestalozzis bleiben ihm stets gültig, insbesondere auch die Volksbedeutung dieser pädagogischen Arbeit — aber er vermißt angesichts dieses pädagogischen Tumultes in Iferten und der großartigen Anstrengung aller dieser Menschen dort, Pestalozzis inbegriffen, daß die tausend Versuche, die da gemacht werden, nicht aus einem einheitlichen Ganzen kommen und ihre feste Stellung in ihm finden, sondern lauter Einzelempirie sind und darum zu immer größerer Zerstückelung und Vereinzelnung führen, aber nicht zur Einheit. Der Streit dort war endlos und bitter.

Das hing doch nun zweitens damit zusammen, daß Pestalozzi, wie Fröbel sagt, „vom Menschen ausgeht, wie er erscheint“ — „ihn so nimmt, wie er ist“ —, nicht von seinem absoluten Wesen. Es gab da keine letzte Grundposition, die von einem Zentrum aus das Leben nach allen ihren Richtungen und Stufen durchschaute, aus der sich dann auch die Erziehung von selbst in einheitlichem Zuge ergeben hätte.

An dieser Stelle setzte er also ein. Als er der Herzogin seines Vaterlandes Schwarzburg-Rudolstadt eine Darstellung von Pestalozzis Pädagogik schickt, um sie für die pädagogische Bewegung zu gewinnen, macht er sofort den Versuch, die Gesamtheit von Pestalozzis Ansätzen in einer organischen Einheit zu entwickeln. Und als er dann 1826 seine „Menschenerziehung“ schreibt, sein großes systematisches Werk, eine erstaunliche Leistung der Konzentration dieses autodidaktischen Menschen, da leitet er die gesamte Er-

ziehung aus seiner Überzeugung von dem Sinn der Welt und des Lebens in einem großen Zusammenhang ab. So stellt er an den Anfang des Buches seine metaphysische Konzeption von der göttlichen Einheit alles Lebens, aus der alles hervorgeht. Alle Dinge haben die Aufgabe, dieses Göttliche zu offenbaren und an ihrer Vergänglichkeit darzustellen. Der besondere Beruf des Menschen ist, das mit Bewußtsein und Freiheit zu tun. Das Ziel der Erziehung ist dann die Darstellung solchen reinen, unverletzten, heiligen Lebens innerhalb unserer bürgerlichen Existenz.

Es kann sich jetzt für uns nicht darum handeln, wieweit diese metaphysische Konzeption richtig oder falsch ist. Was uns zunächst an ihr ergreift, ist, daß hier überhaupt ein Mensch wieder den Versuch macht, innerhalb dieser gegensätzlichen, zersplitterten Welt mit allem ihrem zufälligen, unzusammenhängenden Tun, einen einheitlichen Sinn höherer Art hinter dem Leben zu sehn und das ganze pädagogische Handeln auf diesen Sinn hin zu orientieren. Das war für Fröbel nicht bloß eine Frage der Theorie, der Einheit des pädagogischen Systems, sondern eine Lebensfrage, und das ganze Buch ist durchzogen von einer heftigen Kulturkritik, die hinter der falschen Erziehung das falsche, zerstückte, seelenlose, hohle und trennende Leben sieht. Die Einheit der Pädagogik soll die Einheit des Lebens zur Folge haben, und der letzte Sinn des zerteilten Lebens ist für Fröbel nichts anderes als eben diese Einigung: *Lebens-einigung*.

Es ist imponierend, mit welcher Konsequenz Fröbel von hier aus die Erziehung aufbaut, genau so wie er sie in seinem eigenen Leben betätigte in dem Kreise seiner Verwandten und Freunde: dieses Leben Aufbauende durch eine bewußte Pflege aller einigenden Kräfte und Beziehungen. Wer seine Schriften kennt, weiß, wie er diesen metaphysischen Sinn und die Entwicklung dieses höheren, einigenden Lebens hinein verfolgt bis in die ersten Beziehungen von Mutter und Kind, die ersten Spiele und Lieder.

So wird ihm jedes Spiel symbolisch, wie ihm schließlich jede Erscheinung des Lebens, Kristall, Blume, Baum und Stern symbolisch werden, d. h. Träger eines höheren Sinns. „Fast jedes vergeistigte sich mir unter der Hand und unter dem Blick“, wie er einmal schreibt. Wir empfinden dieses Symbolisieren heute bisweilen bei ihm als Spielerei und Pedanterie. Wir sehen auch, daß Fröbel hier oft zu schnell auf sein Ziel losgeht und den Selbstsinn einer Sache oder einer Beziehung zu unmittelbar als Lebens-einigung deutet. Der Sinn des Lebens erschöpft sich nicht in *einer* solchen Formel, wie es die Lebens-einigung ist, ein so wahres Moment des höheren Lebens sie auch ausspricht, sondern er ist ein mehrseitig Gegliedertes, unerschöpflich Neues. Das Verhältnis von Vater und Mutter, Bruder

und Schwester, Freund und Nachbar ist immer ein anderes, hat seinen je eigenen Sinn, der nicht bloß immer der eine, Lebenseinigung, ist, und das gilt erst recht für zahllose andere Beziehungen. Aber daß hier hinter dem empirischen Leben des Alltags überhaupt ein höherer Sinn gesehen wird, der die Dinge dieses Lebens und all unser Tun symbolisch werden läßt, und daß die Erziehung dieses symbolische Erfahren mit Bewußtsein in ihren Dienst nimmt, daß es eine großartige Bildungskraft gibt, die aus solcher Symbolwirkung stammt, ohne daß es dazu vieler Worte bedarf — das alles ist von höchster Bedeutung auch für unsere Tage. Wenn seit der Jugendbewegung der Kreis wieder zu solcher Wirkung gekommen ist, oder wenn die Konfessionen die Liturgie wieder soviel durchdachter gestalten, oder wenn die Fahne so ernst genommen wird, so liegt das in dieser Linie. Wir lernen wieder symbolischer zu existieren und das Symbol wieder stärker pädagogisch zu benutzen, im Katholizismus vielleicht mehr als in dem bildlosen Protestantismus. Wie ein ganzes Volk sein Leben symbolisch gestaltet, kann man in Japan sehen; von dort aus erscheint das unvergeistigte europäische Leben als barbarisch.

Aber das Symbol ist ja nur ein Bestandteil jener letzten Frage: daß wir hinter der Aufregung der pädagogischen Bewegungen, allen ihren verschiedenen Einsätzen und Rechthabereien, die eine große Linie finden müssen, die allein aus der Orientierung an einem ewigen Sinn unseres Lebens kommen kann, daß wir also jenen Schritt werden tun müssen, den Fröbel über Pestalozzi hinaus tat, wenn er auch wohl nicht so einfach ist, wie Fröbel glaubte. Trotzdem: der Aufbau aus dem Ziel der Einigung ist auch uns aufgegeben, der hinter allem dem Kampf steht.

Die Voraussetzung für Fröbels metaphysische Pädagogik war aber nun ein zweites, das wir heute auch wieder von ihm lernen können und das das Komplement zu dem vorigen ist: seine Überzeugung von dem *Ahnungsvermögen des Kindes*. Die Pädagogik kann so mit dem Symbol arbeiten, weil das stärkste Moment der Bildsamkeit des Kindes eine metaphysische Ahnung und eine Sehnsucht ist, die sein Tun und Fühlen leiten. Die empiristische Pädagogik hat das völlig vergessen, und in unserer Kinderpsychologie-Literatur steht davon nichts. Aber bei Fröbel sind diese Ahnungs- und Sehnsuchtskräfte die eigentlichen Motoren der kindlichen Entwicklung. Schon der Säugling sucht in der Nahrung immer auch die Liebe. Das Kind ahnt nicht nur in jedem Ding die Einheit, die es in sich selbst fühlt, sondern auch die Einheit alles Lebens, es ahnt, daß es selbst nur ein Glied in einem höheren Ganzen ist, „es hat ein innig sehnendes Streben, für die äußerlich getrennten Dinge eine innere notwendige Einheit zu finden“. Fröbel sagt geradezu: „Dieser

einende Sinn ist die Grundbedingung aller echt menschlichen Entwicklung.“ In seiner „Menschen-erziehung“ ist die freitätige Entwicklung des Kindes fast ganz auf diesen Kräften der Sehnsucht aufgebaut. Wenn der Knabe auf den Baum steigt, ist es nicht nur aus dem Bedürfnis, seine Kraft zu üben, sondern aus der Sehnsucht, die Mannigfaltigkeit zu überschauen, das Vereinzelte in einem Ganzen zu sehen, die Entdeckung einer neuen Welt. Wenn er so gern ins Wasser schaut, ist es der Drang, über sich klar zu werden. Diese Sehnsucht fesselt ihn an Ruinen usw. „Es zieht sich ein tiefahnender, sehnender Sinn in des Knaben Gemüt durch alles hindurch, was er in diesem Zeitraum tut“, im Grunde eine metaphysische Sehnsucht: „Er sucht die alle Dinge und Wesen einende Einheit in sich und unter allen Dingen.“ Er kann sich diese Sehnsucht nicht deuten, aber sein ganzes freitätiges Leben ist davon bestimmt, hat im Grunde immer eine geistige Bedeutung, ist also selbst sinnbildlich. Die Eltern und Erzieher müssen an dieses Sinnbildliche des Kindes- und Knabenalters glauben und diese Sehnsucht nähren. Sie kommt auch dem Schulmeister zugute, denn die Kindesahnung und Sehnsucht läßt das Kind an den Schulmeister glauben und auf ihn hoffen, daß er eben dem Leben Bedeutung geben könne. „Diese Ahnung und sei sie so nebelgrau, ja so umnachtet, als sie nur wolle, diese ist es einzig, wodurch der Schulmeister das wirkt, was er wirkt.“ Diese Ahnung und dieser Glaube, die Sehnsucht nach dem höheren geistigen Leben, sind die allbelebende Luft der Schulstube, mit ihnen hört das Kind hinter dem gewöhnlichen Wort des Lehrers den tiefen Sinn, und „die hohe geistige Verdauungskraft des Kindes zieht Nahrung aus Holz und Stroh“. Plato ist es, der zuerst die Bildungsbedeutung dieses Eros erkannt hat, und der deutsche Idealismus fand den erkenntnistheoretischen Grund dieser Entwicklungskraft in dem Totalitätswillen, der hinter allem Einzelnen immer das Ganze suchen läßt, in dem es seine Wahrheit hat, und der es dialektisch vorwärts treibt. Die letzte drängende Kraft im Menschen ist das Verlangen nach der vollendeten Bedeutung alles unsres Tuns und Geschehens. Aber Fröbel hat dieses ideale Verlangen nun wieder echt pädagogisch bis in die kleinste Handlung auch des kleinen Kindes hineingetragen und rechnet so gut im Spiel oder im Rechenunterricht mit dieser Kraft wie in der sittlichen Entwicklung. Unsre Pädagogik weiß heute wieder, daß das Interesse des Kindes die Triebkraft seines höheren Lebens ist, aber wir nehmen dies Interesse meist viel zu niedrig, egoistisch und berufsmäßig. Die Psychoanalyse hat gezeigt, wie stark gewisse Triebe im Kinde arbeiten und seine Entwicklung bestimmen, Liebesbedürfnis, Geltungswille, Freiheitsdurst usw. Aber vielleicht wäre hier von Fröbel doch noch eine tiefere Schicht aufgedeckt in dieser metaphysischen Sehnsucht, ohne deren Befriedi-

gung alles übrige leer und oberflächlich und ohne letzte Wirkung bleibt.

Fröbel suchte nachzuweisen, wie diese Sehnsucht sich gerade im *freitätigen* Leben des Kindes offenbart. Damit käme ich zu einem dritten Zug seiner Pädagogik, mit dem sie unsrer heutigen Arbeit vorbildlich sein könnte: seine Einsicht in die Polarität des pädagogischen Lebens, die Polarität von Freiheit und Gesetz. Auch das war eine Erkenntnis, die er aus dem deutschen Idealismus übernahm, vor allem von Schiller, die er aber nun wieder pädagogisch wendete und seine ganze „Menschenerziehung“ auf dieser Polarität aufbaute.

In unserer Pädagogik heute stehen sich noch immer zwei Gegensätze feindlich gegenüber: die alte Pädagogik, die von der strengen Forderung ausgeht, von Gehorsam, Pflicht, gewolltem Fleiß und gewollter Aufmerksamkeit, und die moderne, die alles vom freien Willen des Kindes erwartet, seinem Interesse und seiner Liebe und meint, die richtige Form werde sich von selbst ergeben, wo sich das Leben ungestört entfaltet. Ich brauche das nicht im einzelnen mit Beispielen zu belegen, der Gegensatz durchzieht alle Schul- und Erziehungsformen und macht sich auf allen Gebieten geltend.

Es ist aber augenscheinlich so: daß jede wahre Formung des Lebens das Resultat von zwei entgegengesetzten Kräften ist. Fröbel sagt: Leben und Gestalt, oder Leben und Haltung, oder Freiheit und Gesetz, Liebe und Autorität und wie die Gegensätze sonst lauten. Alle wahre Erziehung sei „doppelendig, doppelseitig“, „vorschreibend und nachgehend, bestimmend und freigebend, fest und beweglich“. Das pädagogische Geheimnis ist nur, daß die freitätige Entfaltung des Lebens immer vorangehen muß, ehe das Gesetz vorschreibt, und daß alles Vorschreibend-erscheinende nachgehend wirken muß. Man muß die „Menschenerziehung“ daraufhin lesen, wie er das durchführt auf jeder Stufe und in jedem pädagogischen Verhalten. Das Kapitel über die Schule ist eingerahmt von den Abschnitten über das freitätige Leben der Knaben, der Abschnitt über die Methode zeigt es für jedes einzelne Fach. Diese Freitätigkeit ist überall der produktive Grund, der das Gesetz immer schon in sich birgt, das aber dann bewußt herausgehoben werden muß und nun mit Tapferkeit und Strenge festgehalten wird. Diese Mischung von nachgehend und vorschreibend, in immer neuem Wechsel, aber immer so, daß das Vorschreiben nie als Willkür erscheint, sondern als Gesetz der Sache und Regel des Spiels, der Erzieher wie Zögling gemeinsam unterliegen — das ist die produktive Erzieherhaltung, die so unendlich schwer ist und die wenige Bücher so vermitteln können, wie Fröbels „Menschenerziehung“. Weil das Spiel — nicht die Spielerei — diese Polarität besonders deutlich aufweist, darum war

es ihm ein Spiegel des Lebens. „In Freiheit der Darstellung und doch getragen von einem inneren Gesetz und deshalb das Leben geklärt zurückgebend“, heißt es gleich im ersten Satz seiner Spieltheorie. Oder an anderer Stelle: „Nur Leben für Gestaltung, sich bewegend im Gesetz und Einheit zeigend, das gibt Freude und Frieden“, wo die Formel Freude und Frieden, die er immer wieder gebraucht und die er schließlich in seinen eigenen Namen hineinhörte, eben diese Doppelheit ausdrückt: die Freude der Produktivität des Lebens und den Frieden seiner Einheit.

Unsere Pädagogik ist heute einseitig auf *Arbeit* gestellt, schon in der Kleinkindererziehung bei der Montessori, dann in der Arbeitsschule. Das ist der Ausdruck des 19. Jahrhunderts und seiner Arbeitskultur. Der Mensch sah sein Lebensziel und zugleich doch auch seine Lebensnot in der Arbeit. Die Selbsttätigkeit des aktiven Menschen und sein gemeinschaftliches Zusammenwirken mit den anderen schien nur in der Form der Arbeit möglich zu sein. Noch Sergius Hessen in seinem klugen Vergleich Fröbels mit der Montessori macht ihm den Vorwurf, daß bei ihm der Übergang vom Spiel zur Arbeit nicht gefunden werde. Aber Fröbel will ihn gar nicht so finden, bei ihm *beschäftigt* sich schon das kleinste Kind, und der Erwachsene *spielt* noch. Das ganze Leben ist begleitet von dieser Lebensform des Spiels, die neben der der Arbeit existiert, und in der sich das Leben immer wieder freimacht, indem es sich freiwillig dem Gesetz fügt und so die wahre Struktur des vollendeten Lebens erfährt. Ortega y Gasset, der geistvolle Spanier, hat in seinem Buch über „Die Aufgabe unserer Zeit“ gemeint: das 19. Jahrhundert mit seinem Dogma des Kulturfortschritts habe die Arbeit zu seiner Gottheit gemacht. „Es riecht von einem Ende zum andern nach dem Schweiß des Arbeitstages.“ Der Arbeit stehe aber ein anderer Typus der Anspannung gegenüber, der nicht aus einem auferlegten Gebot entspringe, sondern als freier verschwenderischer Antrieb aus der Lebenskraft quelle: der Sport und seine Heiterkeit. Zu wahrhaft wertvollen Werken gelange man nur vermittels dieses unökonomischen Aufschwungs. Bei anderen Völkern ist diese Spielkultur als die Grundlage eines freien höheren Nationallebens wesentlich weiter entwickelt als bei uns, z. B. bei den Engländern. Es ist bekannt, von welcher großen Wirkung das faire Spiel im Leben Englands ist, wie es das ganze soziale Dasein durchzieht und selbst im politischen Kampf sich geltend macht. Pädagogen wie Lietz oder Fr. W. Förster haben das früh gesehn und vertreten, Förster ganz bewußt gegen die einseitige Betonung der Arbeitsschule. Die großartigste Erscheinung einer solchen Nationalkultur durch das Spiel ist natürlich die griechische. In dem griechischen Wort für Bildung Paideia schwingt neben dem „Kindertum“ das Spiel, das „Kindertun“, wie auch

Fröbel gern sagte, unmittelbar mit. Der tiefste Sinn der Bildung ist dem Griechen eben das zweckfreie Tun, und alles höhere geistige Leben, die reine Theorie wie das große Handeln oder die Bildung selbst, sie haben ihre Lebenswurzel in der Glückserfahrung des echten Spiels und der Lebensgehobenheit solcher freien und doch gesetzlichen Tätigkeit. Ohne diese breite Spielerfahrung wäre das höhere zweckfreie Leben der Kultur und die Freude, die in ihm liegt, nie zutage getreten. Huizinga hat das in seinem schönen Buch: *Homo ludens*, ausführlich nachgewiesen. Daß Fröbel diese große Lebensbedeutung des Spiels nicht bloß für das Kleinkind, wie man gewöhnlich meint, sondern für den ganzen Lebensaufbau des Einzelnen wie des Volkes erkannt hat, das gibt ihm hier seine Stellung, nicht bloß in der Geschichte der Pädagogik und der Spieltheorie, sondern auch für das Leben der Gegenwart. „Jeder Ort sollte für seine Knabenwelt einen eigenen gemeinsamen Spielplatz haben; herrlich würden die Früchte sein, welche daraus für die ganze Gemeinschaft hervorgehen; denn Spiele dieser Stufe sind, wo es nur immer möglich ist, gemeinsam und so den Sinn und das Gefühl für das Gemeinsame, das Gesetz und die Forderungen des Gemeinsamen entwickelnd.“ Wir haben hier in den letzten Jahren viel gelernt, selbst im Gefängnis und im Fürsorgeheim ahnt man jetzt, welche erzieherischen Erfolge man durch andauerndes ernstes Spielen erreichen kann: Weckung des Lebensgefühls und Sinn für das Gesetz in der Sache und in der Gemeinschaft, denn nur die Regel macht das Spiel möglich. Es kommt allerdings darauf an, daß richtig und fein gespielt wird, nicht mit Gebrüll und Zank, sondern in wahren, freiem Spielgeist. Dann würden manche Erscheinungen unseres sozialen und politischen Lebens anders aussehen, weil sich die höhere Form auch hier beweisen würde, und zugleich würde mehr Heiterkeit und Lebensfreude in unsere verärgerten und verquälten Zeitgenossen einziehen, weil sie nicht bloß in dem Joch der Arbeit stünden und sich einseitig dem Zwang der Not ausgeliefert wüßten. Vor allem auch für unsere Landjugend würde das viel bedeuten.

Fröbel war ein Romantiker, aber unterscheidet sich von den anderen, daß er von Beginn an auf *die Tat* drängt. Er ist erst wenige Wochen in Iferten, da will er die neue pädagogische Bewegung, die er intensiv miterlebt, für sein Vaterland fruchtbar machen. Er schreibt eine große Denkschrift für seine Fürstin, er dringt in seine Brüder mit einer drollig zähen Energie, ihm dabei zu helfen. Kaum aus dem Krieg heimgekommen, gründet er Keilhau, seine Erziehungsanstalt, dann in der Schweiz die Filialen Willisau und Burgdorf. Der Plan einer Volksbildungsanstalt in Helba mißglückt, aber es folgt sein Geschäftsunternehmen zur Herstellung seiner Spielgaben und Be-

schäftigungsmittel, daneben seine Zeitschrift, dann die „Spielanstalt“ in Blankenburg und die Gründung eines allgemeinen deutschen Frauenvereins in Gestalt einer Aktiengesellschaft, unermüdlich reisend und werbend für seine Sache. Diese leidenschaftliche Tätigkeit hatte doch einen tiefen Hintergrund in seiner Theorie. Von Beginn an weiß er, daß es mit der Erkenntnis allein nicht getan ist, sondern daß sie im Leben wirksam werden muß durch die Tat. Gott ist schöpferische Kraft, und der Mensch soll mit Selbstbestimmung und in Freiheit sein Werk fortsetzen und es im eigenen Leben darstellen.

Der volle seelische Zusammenhang in uns führt vom Eindruck über die Wertung zur Reaktion im Handeln. Nur wo der ganze Zusammenhang durchgemacht wird, ist das Leben erfüllt. Unsere Schule hat das zumeist vergessen und bleibt beim Aufnehmen und Verstehen stehn, aber das Leben ist nur vollständig gelebt, wo es sich in Tat und Ausdruck umsetzt. Die moderne Psychologie hat das entwickelt. James etwa sagt: „Ein Eindruck, der nicht modifizierend auf das handelnde Leben wirkt, ist als verloren zu betrachten, ist physiologisch unvollständig. Er wird nicht einmal behalten, denn es sind vor allem die motorischen Konsequenzen, die den Eindruck festhalten.“ Das hat Fröbel in aller Klarheit erkannt und pädagogisch ausgewertet. Im Spiel erfährt das Kind immer die Folgen seiner Handlungen, jeder Eindruck wird in den Triebzusammenhang aufgenommen, vom Gefühl durchwertet und setzt sich in Tat oder Ausdruck um. Darum sind wir im Spiel ganze Menschen. Fröbel hat aber auch den *Arbeitsunterricht* entwickelt. Schon in Iferten macht er mit seinen Schülern Papparbeiten. Er spricht von Beginn an von dem „Beschäftigungstrieb“ des Kindes, entwirft den Plan einer „Anstalt zur Pflege des schaffenden Tätigkeitstriebes und des Selbsttuns der Kindheit und Jugend“. In der Ausgestaltung seiner Gedanken ist er nicht über die Kleinkindstufe hinausgekommen, aber sein Ansatz reichte sehr viel weiter. „Kein Kind und später kein Knabe und Jüngling, wes Standes und wes Lage er sein mag, sollte sein, der nicht täglich wenigstens ein oder zwei Stunden seiner ernstesten Tätigkeit zur Hervorbringung bestimmter äußerer Werke widmet.“ Das Lernen durch und bei der Arbeit, durch und aus dem Leben sei das über alles eindringlichere und faßlichere, „das sich in sich und in dem, der es besitzt, lebendig fortentwickelndere“. Die jetzige häusliche wie Schulerziehung führe die Kinder zu Körperträgheit und Werkfaulheit, und so verlangt er „die Einführung echter Arbeitsstunden“ in den Schulunterricht.

Und nun schließlich noch ein letzter Zug, der mir Fröbels besondere Bedeutung für die Gegenwart auszumachen scheint: seine tiefe Erkenntnis von der Funktion der Frau in der Kultur. Hier schloß er

sich wieder unmittelbar an Pestalozzi an. Als Pestalozzi in Lienhard und Gertrud der Gertrud jene große Stellung gab, daß sie eigentlich diejenige ist, die die Familie und das Dorf aufbaut und das eigentliche Vorbild für die Schule ist, da war eine eigentümliche Umdrehung vollzogen, die in der Geschichte von der Aufgabe der Frau in der Kultur einen Einschnitt bedeutet. Das „Buch der Mütter“ hat damals Fröbel den ersten großen Anstoß gegeben, und 1840, als er seine letzte produktive Periode beginnt und nun die Frau und ihre pädagogische Leistung für ihn erst eigentlich in den Vordergrund tritt, ist es wieder ein Buch aus Pestalozzis Kreise, Krüsis „Beruf des Weibes“, das ihm den Blick für „das weibliche Wirken“ als das erste und wesentliche Glied des großen menschheitlichen Lebensganzen“ eröffnete. Nur daß Fröbel auch hier an der Polarität festhielt, die der Frau das Gemüt und das Leben und die lebens-einigende Kraft, dem Manne Geist, Haltung und Klarheit zuschrieb. Es kommt jetzt nicht darauf an, ob diese Teilung richtig ist oder nicht. Das entscheidende ist, daß er damals in dieser weiblichen Leistung, in Frauenwirken und Frauenwillen eine geistige Kraft erkannte, die der männlichen nicht bloß ebenbürtig, sondern grundlegend für sie ist. Er hat für dieses Selbstbewußtsein der weiblichen Geistigkeit gekämpft und aus seinem Kreis sind führende Frauen der Frauenbewegung hervorgegangen. Aber im tiefsten Innern steht er nicht auf der Seite der Frauenemanzipation, eben aus seinem Polaritätsgedanken heraus, sondern eher auf der Seite der jungen weiblichen Generation heute, die sich eigene Wege sucht, weil sie das besondere Wese des Frauenwillens gegenüber dem des Mannes wieder deutlicher spürt. Es handelt sich nicht darum, reaktionär wieder in die Bewußtseinslosigkeit der früheren Frauenwelt zurückzusinken — die große Errungenschaft der Frauenbewegung, ihre geistige Selbständigkeit, bleibt — sondern es gilt, die spezifisch weibliche Funktion der Erotik wie der Mütterlichkeit in das Selbstbewußtsein der Frau mit aufzunehmen. Fröbel hat diese Geistigkeit der Frau besonders nach der Seite der Mütterlichkeit entwickelt; ihre pflegende und lebens-einigende Kraft; das ergab sich aus dem metaphysischen Blickpunkt, mit dem er das ganze Leben ansah. Von ihm aus mußte die Frau, als die eigentliche Trägerin dieses einigenden Lebenssinns, auch metaphysisch angesehen die grundlegende Stellung bekommen, wie sie es auch ist, die in dem Kind den Grund legt für die Lebenserfahrung der Einigung, die allem späteren die Richtung gibt.

Wenn uns heute die Aufgabe einer neuen Volksbildung gegeben ist, so wird sie nur gelingen aus den geistigen Kräften, die Fröbel hier den Frauen zugesprochen hat und die es zu entwickeln gilt: der lebens-einigenden Kraft und der Geistigkeit, die sich im Frauen-

wirken des Hauses und der Familie und darüber hinaus in zahllosen Berufen, in Gemeinde und Staat auswirken, und deren eigenstes Organ der Kindergarten ist. Fröbel war sich der nationalen Bedeutung dieser seiner Gedanken und seiner Schöpfung ganz bewußt, sie sind berufen, gerade heute wieder unser deutsches Leben zu sichern und zu gestalten. Wenn wir heute Erziehung nicht mehr als Bildung, sondern als Lebenshilfe verstehn und sie *von unten* aufbauen wollen statt von oben wie bisher, dann werden wir vor allem gute Mütter haben müssen, und wird der Kindergarten eine ganz neue Bedeutung für unser Volk bekommen müssen.

FRÖBEL UND DIE GEGENWART

In der Schilderung, die Fröbel von seinem Lebensgang gegeben hat, findet sich eine sehr merkwürdige Stelle. Er erzählt, wie er aus dem Feldzug 1813 zurückkommt, nach allem Kampf und Schmutz des Krieges mit einem Gefühl gänzlichen Unbefriedigtseins. Die innere Sehnsucht nach Einheit und Einklang sei so gewaltig in ihm gewesen, daß sie sich, ihm selbst unbewußt, in Bild und Gestalt hervor-drängte. „In einer ununterbrochenen, mir unerklärlichen, bänglichen Sehnsucht hatte ich bei meiner Heimkehr manche schöne Gegend und manchen Garten durchstreift; aber immer war ich unbefriedigt von dannen gezogen. Da trat ich in F. in einen kleinen, mit dem mannigfachsten Schönen geschmückten Garten. Ich betrachtete all die kräftigen Gewächse und frischen Blumen, die er bot; aber keine Blüte gab meinem Inneren genüge. Als mir nun alle die mannigfaltigen Schönheiten des Gartens in einem Blick vor die Seele traten, da fiel es mir höchlichst auf, daß ich unter diesen keine Lilie fand.“ So fragt er den Besitzer: haben Sie keine Lilie in Ihrem Garten? Der erwidert ruhig, nein, man hätte sie auch nie vermißt. Da ging mir auf, sagt Fröbel, „daß ich des Herzens stillen Frieden, des Lebens Einklang, der Seele Klarheit in dem Bilde der stillen, klaren, einfachen Lilie suchte. Der Garten in seiner schönen Mannigfaltigkeit ohne Lilie erschien mir wie das sich vor mir vorüberbewegende bunte Leben ohne Einheit.“ Am andern Tag sah er dann Lilien in einem Hausgarten auf dem Lande, aber sie waren durch einen Zaun von ihm getrennt; bis sich ihm auch das löste. Und nun folgt ein Zusatz, der in das innerste Geheimnis dieses pädagogischen Menschen sehen läßt: „Eines muß ich noch bemerken, daß nämlich in dem Orte, wo ich die Lilien im Garten suchte, ein dreijähriger Knabe sich besonders vertrauend an mich anschloß.“

Das wird alles so ganz still, fast wie beiläufig erzählt, ohne jedes Wichtigkeit, auch ohne jede literarische Anspielung. Dabei muß man doch sofort an Novalis denken, dessen Schriften Fröbel, wie er selbst sagt, die innersten Regungen seines Geistes kundmachten, und an die Sehnsucht nach der blauen Blume: „In der Welt, in der ich sonst lebte“, heißt es gleich im Anfang des „Ofterdingen“, „wer hätte da sich um Blumen bekümmert; und gar von einer so seltsamen Leidenschaft für eine Blume habe ich damals nie gehört.“ Man denkt auch an Gedichte Brentanos oder an Blätter Philipp Otto Runges mit ihren Lilien, die in einem Herzen wurzeln, und an sein „Morgen“-Bild, wo aus der Blüte einer Amaryllis sich ein Knabe herauswindet und auf der weißen Lilie ein Engel sich anbetend vor der endlosen Glorie Jehovas beugt. Welche große Bedeutung für Fröbel die Lilie als Symbol seiner letzten Lebensstellung und ihres inneren Bezuges zum Kinde behielt, zeigen Vignette und Motto der „Menschen-erziehung“ mit der Lilie unter der Palme, gleich der der Mensch sich entfalten soll, „rein und klar“ und „schon als Knabe Ewiges in sich fühlend und aus seinem Gemüte kund tuend“.

Aus der in sich selbst ruhenden Einheit des Lebens als dem ewig streitlosen Grunde — das ist die Grundanschauung — wächst wie Kristall und Pflanze auch der Mensch organisch auf. Der Beruf aller Dinge ist, das Göttliche am Vergänglichen zu offenbaren, „Darstellung des Unendlichen im Endlichen“, der besondere Beruf des Menschen, dies mit Bewußtsein, Selbstbestimmung und Freiheit im eigenen Leben auszuüben. Die Aufgabe des Pädagogen ist, das Heiligtum solcher Offenbarung im Kinde und seine Selbstentfaltung zu schützen, ihm den einigen Sinn der Welt in aller ihrer Mannigfaltigkeit immer rein darzustellen und so zum Bewußtsein der Bedeutung des Lebens aus der Einheit des Ganzen zu verhelfen, in der sich aller Widerspruch auflöst.

Diese Pädagogik Fröbels, das ist der Kern des Gesagten, ist aus der ureigensten Schönheit der Romantik aufgewachsen, und der Kindergarten ist im Innersten seines Wesens eine romantische Konzeption. Die große Frage ist, wie sich diese romantische Lebensform in der realistischen Welt unserer Tage und angesichts des sachlichen Stils der Zeit behaupten kann.

Das Thema „Fröbel und die Gegenwart“ meint also im letzten Grunde: „Romantik und Gegenwart“, und diese Frage ist heute auch auf andern Gebieten der Pädagogik gestellt worden, z. B. gegenüber den deutschen Landerziehungsheimen mit ihrer abseitigen Burgenherrlichkeit und Jugendkultur, vor allem aber gegenüber der Jugendbewegung und der Volksbildungsarbeit. Diese ganze Woge einer neuen Pädagogik, die der letzten Generation so selbstverständlich schien in ihrem Suchen nach einem geschlossenen höheren Men-

schentum, das sich von innen her entfaltet in der Einheit einer Kultur und einer organischen Volksgemeinschaft, scheint plötzlich vor der Wirklichkeit wie ein romantischer Traum zu zergehen, wie eine Fata morgana, die dem Wanderer in der Wüste dieser Zeit aus dem luftigen Element der Phantasie erwuchs, wo er nach realen Fakten und Kräften und ihren objektiven Notwendigkeiten hätte fragen müssen, eine Illusion, die aus dem privaten Erlebnis der Gesinnungsgemeinschaft Einzelner die Mittel nehmen will, das gesellschaftliche Dasein der Masse umzugestalten, und die eine utopische Zukunft sucht, die blaue Blume, statt aus sachlicher Einsicht in eine gegebene Situation nächstliegende Aufgaben durch planmäßige Arbeit zur Lösung zu bringen. In einem Aufsatz von Fr. Schlünz in der Freien „Volksbildung“ über „Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung“, auf den W. Flitner dann geantwortet hat, „Das romantische Element in der Erwachsenenbildung und seine Überwindung“ — in einer Weise, die der Stellung dieses Vortrags hier sehr nahekommt — sind die Gegensätze besonders deutlich sichtbar. Für den Kindergarten erscheint natürlich die Montessori-Pädagogik heute für viele als die wahre Lösung der gegenwärtigen Lage gegenüber der Fröbelschen Romantik. Wie es in einem kürzlich erschienenen Buch über „Das Gesicht unserer Zeit“ heißt: „sie stellt das Kind in die feste Wirklichkeit hinein. Keine Märchenwelt mehr, keine Spielwelt. Immer hat man früher das Kind zu einer falschen Phantasie verleitet. Die neue Methode gibt ihm eine solche Umwelt und solches Gerät, daß es nüchtern-sachlich arbeitend sich selbst erzieht.“

Wenn wir uns diesen Gegensatz jetzt klar machen wollen, so tun wir gut, von vornherein zuzugeben, daß es in diesem Kampf eines neuen Realismus gegen die Romantik zwei wahre Tendenzen gibt. Die eine ist die Ablehnung eines harmonistischen Glaubens, der die Widersprüche der Welt nicht ernst genug nimmt, weil sie für ihn metaphysisch immer schon gelöst sind, in der Gesellschaft, die als „Organismus“ gesehen wird, wie im Einzelmenschen, der sich nur „rein zu entfalten“ braucht. Wir wissen heute wieder um die Heterogenität unseres Daseins und seine tiefen Spaltungen, die Kampf und Resignation fordern, und sind der Möglichkeit offen, wie Dilthey einmal sagt, daß aller Sinn erst durch den Menschen in die Welt gebracht werden muß. Hier ist die Stelle, wo man sich von Fröbel trennen wird und bei Pestalozzi die wahrere Einsicht in die Antinomik des Lebens findet.

Die zweite wahre Tendenz des Realismus ist die Ablehnung einer doppelten Welt, einer Welt der Kultur, in der die Seele wohnt, und einer Welt der Zivilisation, die seelenlos ihrem eigenen Gesetz folgen darf, einer Welt des Ideals und einer Welt des Alltags. Wir

wollen heute diesen Alltag meistern und sehen im Ideal vor allem den „Operationsplan der gerade fälligen Pflichten“, um mit Lagarde zu reden. Dieser Angriff trifft weite Bezirke unserer höheren Bildung, insbesondere die Pädagogik des Neuhumanismus und der höheren Schulen. Aber gerade hier geht nun Fröbel ganz mit dem Realismus. Der Gegenstand seiner Deutung sind immer die nächsten Beziehungen und Ereignisse des kindlichen Lebens, das Hier und Jetzt seines kleinen Daseins. Und das Ideal ist ihm keine „gestaltete Form“, die Ausbildung der Menschheit nicht als „stehend und abgeschlossen“, als ein „schon vollendet Erschienenenes“ zu betrachten, sondern „als ein stetig und noch immer fortgehend Werdendes, sich Entwickelndes, ewig Lebendiges.“ „Es ist das größte Mißverstehen alles geistig menschlich Musterhaften, wenn es der Form nach als Muster genommen wird“, heißt es gleich im Anfang der „Menschenziehung“. Das Ideal „ist ein Organ der Notwendigkeit und spricht immer bedingend“. Das ist völlig deutlich, und Fröbel steht hier ganz im Zuge des dynamischen schöpferischen Willens der Deutschen Bewegung, insbesondere ihres aktiven Flügels in Fichte, mit dem er auch trotz seines Panentheismus das letzte Ziel immer in der Freiheit und Selbstbestimmung sieht.

Es ist von entscheidender Bedeutung, daß man sich den Sinn dieser Deutschen Bewegung, zu der auch die Romantik gehört, und in der letztlich unsere ganze pädagogische Reformbewegung gegründet ist, deutlich macht. Wir verstehen unter der Deutschen Bewegung jene eine große geistige Entwicklung, die mit Sturm und Drang einsetzt und über Kant und Goethe zur Romantik führt. Diese Bewegung hat unserm Volk die kulturelle Selbständigkeit und das Bewußtsein seines nationalen Wertes geschaffen. Sie hat darüber hinaus aber auch Einsichten in das Wesen der geistigen Wirklichkeit erobert, die kein Realismus wieder verwerfen kann, ohne selbst unwirklich zu werden. Ich gebe vor allem vier dieser Entdeckungen an:

Die erste und grundlegende ist die Entwicklung von der Priorität des Lebens gegenüber dem Begriff, die zweite die Einsicht in den Totalitätscharakter dieses Lebens, die dritte die Einsicht, daß die Gemeinschaften, von der Familie angefangen, nicht Produkte rationaler Zwecküberlegungen sind, sondern höhere Einheiten, in die der einzelne als Glied und Organ ursprünglich eingebettet ist; die vierte endlich die Entdeckung der Geschichtlichkeit des Lebens, in der die Gegenwart nur der Ort ist, in dem Vergangenheit und Zukunft sich treffen. Diese vier Entdeckungen sind keine romantischen Velleitäten, sondern einfache Wahrheiten, hinter die man nicht mehr zurück kann, ohne eben rückständig und unwirklich zu werden.

Fröbel hat diese Entdeckungen mit der größten Energie ergriffen und für die Pädagogik fruchtbar gemacht. Die Deutsche Bewegung hat vor allem zwei Pädagogen hervorgebracht: Pestalozzi und Fröbel. Vertritt Pestalozzi ihre erste Phase im engsten Zusammenhang mit Sturm und Drang, so Fröbel ihre zweite mit der Romantik und den geschichtlichen Geisteswissenschaften. Und so verengt und verstellt manches bei ihm ist, zu schnell systematisiert und zu spielerisch, so ist er doch der Begründer einer modernen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die auf Leben, Ausdruck und Verstehen aufbaut, und selbst in seinen Schrullen steckt noch ein genialer Kern, der aus dem richtig erfaßten Charakter des geistigen Lebens stammt.

Unbedingt klar ist seine Stellung gegen eine Bildung von außen, die „fremde Bildung“, wie er sagt, die nicht aus dem Leben hervorgegangen ist. Da steht er genau wie Pestalozzi oder wie Herder. „Unsere Worte sind tot, Spielmarken ohne inneren Wert, denn ihnen mangelt die Anschauung des inneren Lebens.“ „Wir fühlen den Sinn unserer Rede nicht, denn sie besteht aus auswendig gelernten Begriffen, denen keine Anschauung, keine Gestaltung zugrunde liegt; darum wirkt sie auch keine Anschauung, keine Gestaltung, kein Leben.“ Und an einer späteren Stelle der „Menschen-erziehung“ (M. 278) heißt es gegen die „angeleimte Bildung“: „Möchten wir doch endlich aufhören, uns mit fremdem Denken, fremdem Wissen, ja sogar fremden Empfindungen und Gefühlen als solchen zu brüsten“ — genau wie dann wieder Lagarde oder Nietzsche gesprochen haben.

Die positive Grundlegung dieser neuen Lebenspädagogik findet sich fast tiefer noch als in der „Menschen-erziehung“ in Fröbels Aufsätzen über die Spielgaben und Spiele. Diese Arbeiten sind heute noch in keiner Weise wissenschaftlich ausgewertet. Die Grundbegriffe dieser Pädagogik, wie die des „Lebens an sich“, der „Lebendigkeit des Lebens“, „Gestaltung“, „Lebenszusammenhang“, „Bedeutung des Lebens“, „Beziehungen des Lebens“, „Erleben“, „Vernehmen“ und „Ahnen“ des Lebens, wären erst genauer zu interpretieren, ebenso wie die besondere Form der Dialektik des Lebens, die Fröbel vertritt. Was seinen Lebensbegriff von dem Pestalozzis unterscheidet, geht auf die Wendung zurück, die Fichte ihm gegeben hatte, nimmt die verschiedensten Anregungen aus der Begrifflichkeit der Zeit auf, ist aber doch schließlich ganz individuell und autodidaktisch von Fröbel gefunden und wird frei von ihm benutzt. Wie er hier die Lebenskategorien von „Einheit und Trennung“ angefangen über „Haben“, „Sein“ und „Werden“, „Gegenstand, Raum und Zeit“, „Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft“ usw. aus der „dunklen Gliederung des daseienden Lebens des Kindes“ entwickelt

(Kg. 28 ff.), nimmt er modernste Versuche der geisteswissenschaftlichen Logik vorweg. An die Stelle der passiven Anschauung tritt in Nachfolge Fichtes die Tat-Handlung, Fröbel sagt „Tat-Anschauung“ (Kg. 229), Schaffen, Wirken, Sich-beschäftigen. Der Begriff als Abstraktion ist nicht das erste, sondern ein letztes, das in der „wortlosen“ Bewegung und Gestaltung des Lebens gründet.

Auch diesen zweiten Zug des Lebens hat er erkannt und auf das geistvollste entwickelt, daß „das innere Leben so wie es in uns zur Wahrnehmung kommt“, sich „äußerlich gegenständlich werden muß“ (Kg. 183, 356), wenn es sich verstehen soll. Wir leben geistig nur in einer Ausdruckswelt, in deren Darstellung das Leben „erst zur Auffassung und Anschauung seiner Tätigkeit, deren Wesen, Richtung und Zweck kommt“ (Kg. 185). Innerliches äußerlich machen, Äußerliches innerlich machen, Darstellen und Deuten ist hier der immer neue Prozeß. Diese Ausdruckswelt des Kindes, sein objektiver Geist ist zunächst das Spiel, in dem „das in ihm Lebende“ sein „Gegenbild“ findet (Kg. 249 f.), er sagt auch gern „gleichsam sich spiegelt“, um in ihm „sein Leben, d. i. seine Tätigkeit nach Maßgabe dieser äußeren Erscheinungen weiter zu ordnen und zu bestimmen“ (Kg. 183). Darüber hinaus entfaltet es sich dann in Werk und Tat. „Der Mensch schafft ursprünglich und eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte und er so sein eigenes göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne“ (M. 61). Und diesem sich Verobjektivieren im *Werk* steht dann die besondere Leistung des *Worts* gegenüber. Aber ich kann das hier nicht im einzelnen verdeutlichen, nur noch darauf hinweisen, daß Fröbel von diesem lebensphilosophischen Standpunkt aus jenen tiefen Blick in die Kinderseele zu tun vermochte, in der die Trennung von Ich und Gegenstand, wie sie die alte sensualistische und rationalistische Erkenntnistheorie als Ausgangspunkt nahm, nicht mehr besteht, denn Leben berührt hier Leben.

Das zweite war der *Totalitätscharakter des geistigen Lebens*. Daß Fröbel gerade hier ganz klar gesehen hat, ist bekannt und ist das, was jeder Kindergärtnerin aus der Fröbelschen Schule in Fleisch und Blut übergegangen ist. Auch hier ist das Spiel die Form, in der sich diese „unzerstückte“ Ganzheit des Kindes zunächst am vollkommensten verwirklicht. Weniger bekannt sind Fröbels Versuche, dieses einige Ganze als ein „mehrseitiges und gegliedertes“ (Kg. 10) nachzuweisen und Schichten, Polaritäten und Verlaufsgesetze dieses Lebensganzen aufzudecken, in denen es sich aufbaut. Auch hier war der Ansatz erstaunlich richtig gefunden, doch auch wenn er im „Gemüt“ den Mittelpunkt dieses Lebens und seiner Bildung sah. Was oft nur wie Systematisierung von außen aussieht, trifft in Wahrheit immer etwas Wirkliches, auch wenn er es so mystisch-theo-

logisch verkleidet, wie wenn er z.B. die Schichten der Seele als Leben, Liebe, Licht (Leben, Gemüt, Geist) unterscheidet, diese Dreiheit, die schon Herder begeisterte, und die dann wieder Lietz als Spruch über seine Heime setzte.

Ganz tief begriff Fröbel die dritte Entdeckung der Deutschen Bewegung. Er nennt sie *Einsicht vom Gliedganzen des Menschen* und formuliert damit die Doppelseitigkeit unserer Lebensstellung auf das allerschärfste. „Das Kind fühlt sich einmal als selbständiges Ganzes in sich und doch *zugleich* als abhängiges Glied des um sich schauenden und in sich ahnenden großen Lebensganzen“ (Kg. 322). In der Abhandlung über den „Geist der entwickelnd-erzieherischen Menschenbildung“ sieht er in der Beachtung und Pflege dieser „Doppelahnung“ — er spricht auch vom „Doppelverhältnis der Selbständigkeit und Abhängigkeit“ — die Grundlage aller wahren Bildung und auch den „Lebenspunkt des wahren Kindergartens“. Mit pädagogischem Blick erkennt er von hier aus die zwei ganz verschiedenen Ansätze der Bildsamkeit: das Selbst-Tun einerseits und andererseits die Kraft, die aus dem Willen kommt, dem höheren Ganzen zugehörig zu sein und die z.B. schon wirksam ist, wenn das Kind schreiben lernen will. Aber auch ein Volk wird dadurch erzogen, daß es sich als Gliedganzes richtig erkennt und entsprechend ordnet. Fröbel nannte das den Willen zur Lebenseinigung und ging auch hier oft vielleicht zu schnell gleich auf die Menschheit und das All los. Aber die Doppelbeziehung des Lebens war richtig gesehen, wie sie „das Kind *unmittelbar* erkennt, ohne daß es darüber von irgendeinem außer sich darüber belehrt zu werden braucht“, und die erste Bindung des Kindes in dem größeren Ganzen der Familie wurde in voller Konkretheit mit allen ihren Bildungsfolgen von ihm entwickelt.

Schließlich Fröbels Aufnahme des *historischen Bewußtseins*! Auch hier stößt er in eine letzte Tiefe vor, wenn er erkennt, daß die Stufen unseres Lebens nicht bloß jede in sich ihr Recht haben „durchlebt“ zu werden, wie Rousseau das schon betont hatte, sondern daß jede frühere Stufe unseres Lebens in den folgenden aufbewahrt bleibt, so daß noch das Kleinkind, ja der Säugling im Manne sichtbar ist, und daß wir sie nur darum auch verstehen (M. 57 f.).

Und nun noch einmal: diese Entdeckungen, Einsichten in die Struktur des Lebens sind, weil sie wahr sind, zeitlos, ob sie nun romantisch sind oder nicht, und wer hier nicht mit Fröbel geht, der bleibt hinter ihm zurück. Der dürre Rationalismus und Sensualismus der Montessori ist dagegen einfach 18. Jahrhundert.

Dann wird man aber fragen müssen, ob diese romantisch-geisteswissenschaftliche Haltung nicht die aktive Energie des 18. Jahrhunderts, die in dem Positivismus der Montessori so antreibend

lebendig ist, verloren hat und reaktionär in dem Sinne wurde, daß sie das Ideal in der Vergangenheit oder in einer utopischen Zukunft suchte. Doch auch hier steht Fröbel eindeutig klar, wie vorhin schon gesagt wurde, und ganz im Einklang mit dem aktivsten Kopf der Deutschen Bewegung, mit Fichte: der Mensch muß erzogen werden in klarem Verhältnis und in lebendiger Beziehung auf Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft der Menschheitsentwicklung (M. 44). Ein ganz großes Gefühl seiner Zeit und der Aufgabe seiner Tage ist in ihm. Wie er denn seine Pädagogik einmal in den Revolutionsjahren in einem besonderen Aufsatz „in Verhältnis zu den Strebungen der Zeit und ihren Forderungen“ gesetzt hat (Kg. 239 ff.), mit der ihm — echt Fichtisch — geradezu „eine neue Entwicklungsepoche der Menschheit“ anzufangen schien, die Zeit der *Allgemeinheit* und die Zeit der *Bewußtheit*, zweier Ziele, die so unromantisch wie möglich sind. Als die besonderen Bestrebungen dieser Zeit erscheinen ihm: die Anerkennung der Gleichberechtigung der Frau, deren Instinkt nur zum Bewußtsein gebracht werden muß, der Wille zur Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die Anerkennung des Vorrechts von Ausbildung und Arbeit vor dem ererbten Besitz, und vor allem das Hingedrängtwerden zu dem Selbstbewußtsein des Individuums, dem Selbstschaffen, Selbsttun und Selbsterleben, das zur notwendigen Folge die Forderung der Selbsttätigkeit auch für das Kind hat. Die weltanschauliche wie die politische Bedeutung der Selbsttätigkeit kann nicht deutlicher, radikaler und moderner formuliert werden, als das hier geschieht. Ganz klar wird das Verhältnis von Idee und Tat, Idee und Wirklichkeit gesehen, und es kommt zu dem einfachen Bekenntnis: „Unsere Zeit ist eine rein praktische Zeit, d. h. es soll nun auch endlich einmal dahin kommen, das durch Nachdenken und Vernunft bisher Erkannte, das durch die Erfahrung überall hinlänglich Bestätigte auch ins Leben einzuführen, im Leben anzuwenden“ (Kg. 341). Das ist die deutliche Absage an den abstrakten Idealismus, und von hier aus kann er sagen — nicht anders, als wenn ein Sozialist von der Schule als der werdenden Gesellschaft spricht — der Kindergarten sei „ein Garten der neuerstehenden Menschheit“ (Kg. 370). Das ist alles von heute und realistisch im besten Sinn — auch hier brauchen wir keinen Schritt vorwärts zu tun.

Aber nun kommt der Punkt, wo Fröbel sich von der Gegenwart trennt, und wo die letzte Tiefe der Romantik in ihm sichtbar wird: die Selbsttätigkeit, die er fordert, ist niemals bloß funktional gemeint, als formale Kräfteübung, wie noch Pestalozzi sie sah oder wie sie bei der Montessori und in der Theorie der Arbeitsschule verstanden wird, sondern sie ist ihm immer auf Erfassung eines Sinnes gerichtet und lebt nie bloß im Augenblick, sondern sucht ihre Ruhe

im Ewigen. Wir sind heute geneigt aus der leerlaufenden Aktivität unseres betriebsamen Lebens diese Tendenz Fröbels zu unterschlagen. Aber nur der versteht ihn richtig, der seine ganze Pädagogik von dieser Gehalterfassung des Lebens aus interpretiert. Von hier aus hat er seine Spielgaben gestaltet — man denke nur an seine Hermeneutik des Balls! — hat er seine Bewegungsspiele gedeutet, hat er den tiefen Begriff des Symbols für die Erziehung entwickelt, in dem das Kind, aber auch das Volk (Kg. 260), vorahnend den wahren Gehalt von Situationen und Lebensbezügen erfaßt, und hat er dem „Wort“ als dem Werkzeug des Geistes die besondere Stellung gegeben, die es in seiner Pädagogik hat. Von hier aus wollte er „echt geistige Kindergärten“ (Kg. 266), in denen den Kleinsten schon durch Spiel und Lied das Leben gedeutet wird, wie er das vor allem in den Mutter- und Koseliedern vorgemacht hat. Er hatte hier nicht bloß den stärksten Glauben an die Ahnungskraft des Kindes, sondern erkannte in dem „tiefen, ahnenden, sehnenden Sinn“ des Kindes, in seiner „sich selbst nicht deutenden Sehnsucht“ die entscheidende treibende Kraft, durch deren Nahrung es der Erwachsene allein an sich bindet. Und nun gar Schulmeister sein, heißt „dem Leben Bedeutung geben können“ (M. 152).

An dieser Stelle unterscheidet sich Fröbels Wille so völlig von dem der Montessori, aber auch von allem, was wir heute zumeist in der Jugendpflege und auch in der Schule zu leisten pflegen. An dieser Stelle hat auch die Phantasie bei ihm ihre eigentliche Aufgabe, sie ist das Organ, mit dem diese Sinnbezüge erfaßt werden in dem Ineinander von Bild und Geist, Innerem und Äußerem, das er dem „leeren, bloß begriffsgestalteten Leben“ entgegenstellt. Hier entsteht eigentlich die Frage nach der Lebensbedeutung der Romantik für unsere Gegenwart. Es scheint mir durchaus an der Zeit, auch diesen letzten Zug aus Fröbels Pädagogik wieder ernstzunehmen. Das gilt für alle Bereiche der Pädagogik, für die Schule, die Jugendpflege und die Erwachsenenbildung. Eine neue Vergeistigung unseres Daseins wird nur möglich sein, wenn es uns gelingt, eine solche Kultur der Besinnung wiederzugewinnen, wie es Fröbel hier pädagogisch fordert. Wir müssen wieder mühsam lernen, aus den veräußerlichten Beziehungen des Lebens zurückzufinden in die Sammlung ihres Sinns. Man kann manchmal lachen, wenn Fröbel schon das Guckguckspiel mit dem Säugling benutzt, um in ihm die tiefste Erfahrung der Romantik wiederzuerkennen, in „Wahrnehmung und Deutung“, wie er immer sagt (Kg. 113) — „es ist Einigung in der Trennung und Trennung in der Einigung“ (Mutter- und Koselieder S. 75). Aber die Kultur der Vergeistigung der „Erscheinungen und Begegnisse des eigenen Lebens“ der Kinder, die er

in diesen Spielen und Liedern offenbart, die ja nur Beispiele sein sollen für Improvisationen der Kinderführerin, ist doch trotz alles Spielerischen, das ihr bisweilen anhaftet, hinreißend.

Der eigentliche Fehler liegt nur in der bestimmten Weltlösung, die dabei vorausgesetzt wird, eben jenem harmonistischen Einheitsglauben der Romantik, von dem ich vorhin schon sprach und den wir heute ablehnen. In Wahrheit ist die Kultur solcher Besinnung durchaus unabhängig von der besonderen metaphysischen Sinngebung, die der Romantiker Fröbel als die wahre ansah. Fr. W. Förster hat in seiner „Lebenskunde“ dieselbe Kultur der symbolischen Deutung der kindlichen Lebenserfahrungen gepflegt, aber aus dem ganzen Realismus seines dualistischen Christentums heraus. Es wäre also möglich, auch hier noch die romantische Lebenshaltung für uns zu bewahren, wenn wir auch ihren eigentümlichen Gehalt nicht mehr bejahen können, sondern da selbst zusehen müssen. Der echte Sinn dieser romantischen Haltung ist doch, daß alle höheren Motive des Menschen immer in einem solchen letzten Glauben wurzeln, daß diese höheren Motive in der Wiege von Gemüt und Phantasie groß werden, und daß ohne ihre inspirierende Energie alles Dasein kraftlos und bedeutungslos wird. Ein Realismus, der auf solche Kultur der Besinnung und solches Nähren des höheren Willens verzichten wollte, um sachlich und nüchtern zu bleiben, der würde nicht bloß die Kraft zur Lösung auch seiner Tagesaufgaben verlieren, sondern am Ende über der Sache den Menschen.

Zum Schluß doch noch eins: was ich bei Fröbel an Romantik preisgegeben habe, war sein kindlicher Glaube an die ewige Einheit, in der alle Entgegensetzung und Widersprüche immer schon „ausgesöhnt“ sind (Kg. 583). Aber auch hier möchte ich dieses Nein wieder in ein halbes Ja verwandeln. Diese romantische Lebens-einigung, die dem Erwachsenen zu leicht gefunden scheint, hat doch für Kind und Jugend ihre große *pädagogische* Bedeutung. Das *Kind* soll in einer „Welt aufwachsen, die in ihrer Begrenzung „klar und rein“ die vorwegnehmende Verwirklichung jener Utopie der geglaubten Lebenseinheit ist. Das gilt für Haus und Kindergarten so gut wie für Schule und Fürsorgeanstalt. Nur wo das Kind sich in solcher ungetrübten Einheit seiner Welt entwickelt, gewinnt es die plastische Kraft, die später auch die schlimmen Erfahrungen seines Lebens auszuheilen vermag. Der *junge Mensch* wird diese Lebenseinheit dann metaphysisch suchen, ihm ist die romantische Haltung wesensgemäß, und in dieser Sehnsucht wachsen seine Schwingen. Ohne sie gelängen ihm die freien Antizipationen des Lebens nicht, die später seinen Alltag beseelen müssen. Aber selbst wir *Alten*

— ohne ein dauerndes Lauschen auf jenen Ton der Töne im bunten Erdentraum, von dem Friedrich Schlegel spricht in einem Vers, den noch Robert Schumann über seine große Phantasie schrieb, ohne dieses leise Dichten von „Stern und Blume, Geist und Kleid“, dieses Suchen nach der Lilie, kurz ohne diese ewige Romantik bliebe unser Leben leer, oder um es ganz paradox zu sagen, in aller seiner Wirklichkeit eigentlich unwirklich.

DER LEBENDIGE HERBART

Es ist das Schicksal aller pädagogischen Schulen, daß sie in den nachfolgenden Generationen allmählich erstarren, den vollen Impuls verlieren, den ihre Schöpfer besaßen, und in Technik und bloßer Routine enden. So ist es Pestalozzi gegangen, so Fröbel und so auch Herbart. Die Herbartsschule hat Großes für das Schulwesen, man kann schon sagen der Welt, geleistet, sie hat den Geist der Deutschen Bewegung im 19. Jahrhundert in ihrer Weise bewahrt und hat ihn über die Meere getragen. Die Geschichte ihrer Wirkung ist immer noch nicht geschrieben. Doch schließlich ist dieser Strom versandet und nur das schmale Rinnsal der Formalstufen übriggeblieben. Das Genie bleibt aber stets lebendig und eines Tages springt seine Quelle wieder auf. So haben wir es mit Pestalozzi erlebt, der heute wirksamer ist als je, und ein solcher Augenblick der Renaissance scheint jetzt auch für Herbart gekommen zu sein.

Herbart war eine ganz ursprünglich pädagogische Natur, die erzieherische Geisteskraft war die treibende Feder seiner Produktivität, und die pädagogische Perspektive bestimmte seinen Blick für alle Fragen auch des öffentlichen Lebens. Was ihn von unseren andern großen deutschen Pädagogen, von Salzmann, Pestalozzi oder Fröbel unterscheidet, ist die Höhe seiner geistigen Kraft. Da hat er nur an Plato einen Vorgänger, mit dem er übrigens auch als erster in Deutschland wieder ernsthaft gearbeitet hat. Ein Philosoph vom Range Kants und Hegels umfaßte er den ganzen Kreis der Bildung seiner Zeit, beherrschte die Wissenschaften, vor allem die Mathematik und die exakten Naturwissenschaften, ebenso aber auch, wie der große Philologe Lobeck ihm in seiner Trauerrede bezeugte, die alten Sprachen, „die römische bis zur vollkommenen Fertigkeit im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck“. Er war auch ein hervorragender Musiker, schon als Student in Jena der beste Klavierspieler, und eine seiner Sonaten ist im Druck erschienen. Aber er hat diesem objektiven Kulturbesitz nie seine Seele verkauft, wie es der Neuhumanismus und die idealistischen Systeme jener Jahre taten,

hat das Subjekt, den individuellen Menschen und seine innere Form keinen Augenblick darüber aus den Augen gelassen. Niederer schrieb 1800 an Pestalozzi: „Der Sinn für individuelle Menschheit hat sich unter den großen Geistern unserer Zeit verloren; daher sind sie Wohltäter für die Wissenschaften und nicht für den Menschen.“ Herbart ist hier ganz fest geblieben, und seine echt erzieherische Gesinnung offenbart sich vor allem darin, daß er die *Autonomie der Pädagogik* nie aufgab, ja eigentlich als erster sie mit aller Deutlichkeit aussprach.

Er hat dies eigene Recht der Erziehung vor allem gegen den Staat und gegen die Politiker verteidigt: „Niemals lernt derjenige eine Sache recht kennen, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas anderem zu betrachten, und ebensowenig verstehen diejenigen sich auf Erziehung, die, nachdem sie lange vorher mit staatskünstlerischen Theorien und frommen Wünschen sich getragen hatten, nun endlich aus Verzweiflung die Pädagogik — nicht etwa zu Hilfe rufen — nein! eine neue Pädagogik erfinden wollen, so wie sie sein müßte und müßte sein können, um für jene politischen Theorien einen Strebepfeiler abzugeben.“ Ähnlich wendet er sich auch gegen die Konfessionen oder gegen die philosophischen Systeme, die Sekten, wie er sagt, ebenso gegen die Gelehrsamkeit, die dem Unterricht ihre objektive Systematik zugrunde legen will, oder gegen die Berufe, die die Menschen einseitig zu Maschinen erziehen möchten. Die Pädagogik ist ihm eine gegebene Wirklichkeit, mit der sich die Philosophie als einer Tatsache abfinden muß, genauso wie sie mit der Naturgesetzlichkeit rechnen muß, und ihre eigene Aufgabe ist, wie die berühmte Formel in der Einleitung der „Allgemeinen Pädagogik“ heißt: „Sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe zu besinnen und ein selbständiges Denken zu kultivieren, wodurch sie zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden.“ Diese Wahrheit von dem Eigenrecht der Pädagogik ist der feste Boden, auf dem wir auch heute als Erzieher stehen. Sie allein erlaubt uns, mehr zu sein als die Subalternbeamten anderer Mächte, und sie gibt uns ein Kriterium, das wir an jede Erscheinung des Lebens halten können, nämlich ob es der Seele unserer Kinder schadet oder hilft.

Denn das war nun die zweite Wahrheit, die Herbart feststellte und die den eigentlichen Kern seiner Lehre ausmacht: „Das Objektive der Zwecke, die ein Mensch sich setzen kann, hat für den Erzieher gar kein Interesse, sondern die Aktivität des heranwachsenden Menschen überhaupt, das Quantum seiner inneren, unmittelbaren Belebung und Wirksamkeit.“ Herbart nannte diese geistige Regsamkeit eines Menschen seine „Interessen“. Das Interesse, das der

Mensch *unmittelbar* empfindet, d. h. nicht um anderer Zwecke willen, ist die Quelle seines geistigen Lebens. „Solcher Quellen recht viele zu eröffnen, sie reichlich und ungehindert strömen zu machen, das ist die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken.“ Immer neue Formeln hat Herbart für diese Spontaneität gefunden, „diese Fülle des unmittelbaren Lebens“. Und das ist seine wahrhaft kopernikanische Umdrehung der pädagogischen Arbeit, wie er einmal sagt: Man verlangte von der Jugend Interesse für das Lernen und die Kenntnisse, „als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. *Dies Verhältnis kehre ich um*, das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.“ Auch eine radikalste moderne Pädagogik kann diesen Satz nicht übertrumpfen, wie denn auch die amerikanische Projektpädagogik eines Kilpatrick sich noch auf diese Interessenlehre Herbarts beruft. Das „helle Wachen des Geistes“ zu erreichen, seine Lust und sein Bedürfnis zu der unmittelbaren Betätigung, „das schöpferische Wohlfühl“ zu wecken, daß sie bis ins erwachsene Dasein reichen und bis ins hohe Alter ausdauern — das ist die erste Aufgabe, die uns gesetzt ist, und wo das einer Schule mit ihrem Lehrstoff nicht mehr gelingen will, wie etwa dem Gymnasium mit den alten Sprachen, da wird man eine erzieherische Gefahr wissen.

Wie erwachen nun diese Interessen? Herbart sagt mit aller Deutlichkeit: zunächst durch *Erfahrung* und *Umgang*. „Wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des Tages entbehre und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle Vorstellungen, — Übung im Anwenden des Allgemeinen, Anschließen an das Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit Menschen, wie sie sind: — dies alles muß aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden.“ Auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler sah Herbart als eine solche Umgangserfahrung an, und Zucht war ihm vor allem „kontinuierliche Begegnung“. „Der Erzieher wird dem Zögling ein ebenso reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahnung wenigstens enthalten ist von dem Umgang mit den großen Männern der Vorwelt oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter.“

Aber hier sind wir nun schon bei der Lehrstunde, im Unterricht. Der Unterricht ist von hier aus angesehen Ergänzung und Formung von Erfahrung und Umgang, er ist „erziehender Unterricht“. Herbart sah das als seine ihm ganz eigentümliche Formel an. Bisher hatte man Unterricht und Erziehung immer in Gegensatz gestellt, jetzt nahm er sie im erziehenden Unterricht in eins zusammen: jeder

Unterricht soll erziehend sein, und jede Erziehung braucht den Unterricht als ihr Hauptmittel, denn er baut das richtige geistige Leben im Kinde auf. Was die Erfahrung doch nur wahllos, zufällig und ohne Konsequenz leistet, Gutes und Böses durcheinander auf das Kind ausschüttend, das soll der Unterricht kunstmäßig machen.

Die romantische Schule meinte damals mit Rousseau und wie heute die Reformpädagogik zumeist auch, daß das geistige Leben sich organisch wie eine Blume von selbst entfalte, wo der Lehrer nur zusehn und vor äußeren Angriffen behüten könne. Herbart gehörte dem Geburtsjahr nach der Generation der Schlegel und Schelling an, sein Jugendbund, „die Gesellschaft der freien Männer“, kam aus der Schule Fichtes und steht als eine Schar aktiver Köpfe parallel neben jener literarisch-philosophischen Gruppe, aber er hielt sich völlig frei von deren Pantheismus. Wie das Christentum sagt, daß der Mensch nicht aus den Kräften seiner Natur, sondern aus dem Glauben lebt, so weiß auch Herbart, daß der Geist kein Naturgewächs ist, nur daß er nicht auf die Gnade Gottes rechnet, sondern den Aufbau des guten Geistes der Erziehung anvertraut. Schon in dem frühen Aufsatz von 1804 über die Pestalozzische Unterrichtsmethode fragt er: „Trägt der Mensch das Prinzip seiner Bildung in sich selbst, so wie in dem Keim die ganze Pflanze vorbereitet liegt? oder entsteht die Konstruktion seiner Individualität erst im Lauf des Lebens?“ „Ist der Mensch ein solches Ding, das seine künftige Gestalt mit auf die Welt bringt, oder nicht? In Rücksicht auf seinen Körper ist er es ohne Zweifel; aber darnach fragen wir nicht. Die Rede ist vom Geiste, vom Charakter, von dem Interesse, von der ganzen Sinnesart.“ Der Widerspruch im Menschen beweist ihm, daß er nicht bloßer Organismus ist. Seine Entwicklung ist nicht nur Evolution, sondern auch Epigenesis. „Weil menschliche Kraft bloß das ausarbeitet, was sie empfangt, kommt es so sehr darauf an, was man ihr gibt.“ Der Vergleich der Erziehung mit der Gärtnerei wird abgelehnt. Der Gärtner kann allerdings nur die vorbestimmte Evolution der Pflanze fördern, die Erziehung „greift in das Innere des Keims ein, indem sie dem Menschen Gedanken, Gefühle und Bestrebungen einimpft, die er ohne sie niemals erlangt hätte“. Pestalozzi ergriff kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruieren. „Der Mensch, der kein bestimmtes Klima fordert, sondern in jedem fortkommt, der wie man will zum wilden Tier oder zur personifizierten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen: — dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme. Das aber ist die rechte Form, welche in der Folge, wenn er sich selbst begreift, ihm wohlgefallen

kann; wenn er von Andern betrachtet wird, ihm ihre Zustimmung erwirbt; und wenn er mit ihnen ein geselliges Ganzes machen soll, es ihm möglich macht, sich genau und wirksam jenen anzuschließen.“ Diese *inhaltliche* Erfüllung und ihr Aufbau ist die Aufgabe des Unterrichts.

Wie kann das der Unterricht? Hier hat Herbart nun wieder eine Entdeckung gemacht, die zeitlos ist und für jeden Unterricht gelten wird, wann und wo er immer gegeben wird. Das geistige Leben geht in einem polaren Prozeß vor sich, „ein Atmen des Geistes“: wir müssen uns hingeben an eine Erfahrung und müssen sie dann einordnen in unseren seelischen Zusammenhang. Herbart nannte das den *Wechsel von Vertiefung und Besinnung*. Das ist das Leben des Geistes, das Gesetz seines Prozesses, und das bestimmt auch die Polarität der Dialektik. Über die Hingabe an die Mannigfaltigkeit der Interessen und ihrer Gegenstände darf die Einheit der Person nicht verlorengehen. Und sie tut es nicht, wenn wir den Gewinn der Hingabe immer wieder zurücknehmen in den Zusammenhang unserer schon erworbenen Einsichten. Jede solche Einsicht ist nicht der tote Besitz einer mythischen Kraft, sondern ist selbst eine Kraft in uns, Herbart sagt auch „ein neues Organ“, mit der wir der Erfahrung entgegengehn, tiefer sehen, richtiger fühlen, klarer wollen. So baut sich allmählich in uns eine geistige Welt auf, wie Dilthey das später nannte: „der erworbene seelische Zusammenhang“, Herbart sagte: „der Gedankenkreis“, der aber auch bei ihm nicht bloß Intellektuelles meint, sondern auch unsere Gefühlserfahrungen umfaßt, die Ordnung unserer Werte und unserer Zwecke. Dieser erworbene geistige Zusammenhang ist uns nicht immer bewußt, aber er wirkt auch dann als eine Macht in uns, reguliert unser Denken, Fühlen und Wollen. Er ist die Gestalt, die das geistige Leben gewonnen hat und nach der es die Welt gestaltet. „Wie eine Musik wird alle unsere erzieherische Bemühung verhallen“, meinte Herbart, „und keine Wirkung wird bleiben, wenn nicht nach dieser Musik sich Steine zu Mauern erheben, um in der festen Burg eines wohlbestimmten Gedankenkreises dem Charakter eine sichere Wohnung anzuweisen.“

Das ganz Entscheidende ist nun — auch für Herbart —, daß in diesem Bildungsprozeß, der eben nur den wahren Prozeß des geistigen Lebens überhaupt realisiert, die lebendige Bewegung in den Stoff hinein, das unmittelbare Leben des Interesses, immer vorangehen muß, ehe die Formung einsetzt. Wie im körperlichen Leben die Freude an der Bewegung und an ihrem freien Fluß das Erste ist, und die Haltung und Form erst das Zweite, so auch im geistigen. Die Vertiefung ist stets das Primäre. Sich-Gestalten aus der Gren-

zenlosigkeit ist die große Leistung des Lebens, aber bei dieser Festigung darf die freie Lebendigkeit nie verlorengehen.

Als die pädagogische Reformbewegung 1900 einsetzte, stand sie im Gegensatz zu einer Lern- und Zwangspädagogik und wollte das Kind ganz seinem eigenen freien Erleben und Suchen überlassen. Die Weckung der künstlerischen Kräfte im Kinde, mit der die Bewegung begann, bedeutete hier wie zu allen Zeiten, zunächst die Befreiung des Erlebnisses von überlieferten Formen. Die Aktivität des Lehrers und seine Autorität sollte zurücktreten, die Formen des Unterrichtes wurden gelöst, das Kind sollte sich selbst seine Welt erfragen, auch die geschlossene Klassenfront wurde aufgehoben, jedes Kind sollte seinem eigenen Rhythmus folgen und seine persönliche Bewegungsform finden. Die Didaktik entwickelt sich einseitig produktiv nach dem Pol der „Lösung“, der freien individuellen Bewegung, Herbart würde sagen: der Vertiefung. Jeder weiß, welche Fülle von pädagogischer Erfindung hier gewonnen wurde, die unserer Lehrart und unserer Schule ein ganz neues Gesicht gab.

Aber manchmal kam man sich doch bei dem Besuch solcher Klassen wie Daniel in der Löwengrube vor und konnte sich angesichts der Hilflosigkeit des Lehrers solchem Tumult gegenüber genieren, ein Erwachsener zu sein. Goethe schildert solche einseitig entfesselte Jugend einmal nach dem Besuch einer Pestalozzianstalt in Frankfurt am Main: „Sie erschrecken vor niemand, man erschrickt vor ihnen!“ Herbart meinte gegenüber ähnlichen Erfahrungen seiner Zeit und der Reformbewegung seit Rousseau und Herder, die forderten, daß die Kinder alles „selbst erfinden“ sollten: „Sie verlangen zuviel von den Kindern, man erwartet zuviel von ihnen, es fehlt die Einsicht, was als ein Höheres der Jugend gegeben werden muß.“ Schon Anfang der 30er Jahre wurde diese Grenze unserer Reformpädagogik stark empfunden. Man vermißte das Wissen und die Zucht des Charakters. Zeidler schrieb seine bekannte Schrift. Die Kinder selbst fühlten sich bei dem Durcheinander nicht wohl, litten sogar physisch darunter und stellten unzufrieden fest: „da lernt man nichts“, weil sie den gleichmäßigen Fortschritt der Arbeit und das Wachsen ihres Könnens nicht spürten, aus dem das Wohlgefühl des kindlichen Geistes stammt. Und wenn man ihnen auf der Universität begegnete, so sah man ihnen etwas wie eine Melancholie der Problematik an, in der sie groß geworden waren, und die sie jeder Suggestion zum Opfer fallen ließ. In einem Aufsatz über die „Polarität in der Didaktik“, den ich in der „Erziehung“ 1931 veröffentlichte, habe ich das damals schon ausgesprochen. So ergaben sie sich dem Nationalsozialismus. Es war in dieser Pädagogik die *Rücknahme der Lebendigkeit in die Besinnung* vergessen, „die

synthetische Einheit der Apperzeption“, jenes innere Wollen, das sich im geordneten Denken betätigt und dessen Festigung gegenüber dem ableitenden Spiel der Assoziationen, wie Wundt das einmal sagt, eine wichtigste, aber auch schwierigste Aufgabe ist. Heute erscheint diese Aufgabe, meine ich, nötiger als je, die Sammlung des erfahrenen Lebens um klare, feste Begriffe und ihre innere Ordnung. Solche Ordnung und solche bewußte verantwortliche Gestalt erwächst aber nicht von selbst im Kind, sondern nur in der guten Willensgemeinschaft mit einem führenden Menschen, der bloß selbst diese finale Energie besitzen muß, die den Charakter erst wahrhaft ganz und lebendig macht.

Und wieder war es nun Herbarts tiefer Blick, daß es sich bei dieser Sammlung des gelebten Lebens nicht um feste Begriffe, nicht um ein vorgegebenes System, um irgendwelche Dogmen oder Lehrsätze handelt, die dem Kinde vermittelt werden, sondern nur um die Gewöhnung an den Prozeß des Geistes, der diese Leistung der Synthese, das Sehen von Verbindungen und das Erfahren von Wertverhältnissen ganz von unten auf und in jedem Augenblick selbst betätigt. Es stand für ihn nicht, wie für den Neuhumanismus, ein höheres Leben in geistigen Erfahrungen dem Alltag der Wirklichkeit gegenüber, sondern bei allem Realismus, der genau weiß, was bloß ist und was sein sollte, suchte er den Knaben „mitten in der Wirklichkeit zu einem besseren Dasein emporzuheben, indem er lernt, diese Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen“. Die Vergeistigung des Alltags beginnt ihm schon auf den ersten Stufen des Lebens. Das höhere Dasein wird in das profane eingeführt durch „die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“, womit er meinte, daß der Unterricht nie bloß die Sache geben soll, sondern daß das Kind immer zugleich auch ihren Wert für den höheren Sinn des Lebens und seine Harmonie erfahren muß. Weil Herbart so Schule und Leben nicht trennte, sondern die Besinnung in das Leben einführte, darum konnte er mit seiner Pädagogik bis in die untersten Schulklassen hinein wirken und wurde nicht bloß ein Theoretiker des Unterrichts in der höheren Schule, sondern ganz ausgesprochen des Volksunterrichts.

Aber nun wird man fragen: wo bleiben die Formalstufen und die Methode? Herbart sah damals die verschiedensten Methoden vor sich: Pestalozzis anschauliches Zeigen und Benennen und seinen Rückgang auf die Elemente, Basedows freies Unterrichtsgespräch, den systematischen Vortrag der Gelehrten und die Theorie, alles durch Anwendung und Übung zu lernen. Wie Leibniz meinte er, daß jede dieser Methoden wahr sei, wo sie die andern nicht negiere,

und er erkannte ihrer aller Grundlage in dem geistigen Prozeß, in dem das Lernen, eben durch Vertiefung und Besinnung, vor sich geht. Pestalozzi gab das Wichtigste, das Erfahrenlassen der Dinge und ihre Beobachtung, Basedows freies Gespräch entfesselte die Phantasie der Kinder, die sich angesichts der Erfahrung in verwandten Möglichkeiten ergeht — Herbart legte auf diese freie Phantasietätigkeit der Kinder den größten Wert, denn hier vor allem arbeitet das Schöpferische im Kinde. Aber dann muß Gesetz, Wert und Zweck gefunden werden, und schließlich die gefundene Regel in immer neuer Erfahrung und Übung durchprobiert und gesichert werden. Das ist das Verfahren des Geistes, und in irgendeiner Form wird sich dieser Prozeß in jeder vollständigen Methode durchsetzen. Als Gaudig einmal in Augsburg bei einer großen Tagung des Zentralinstituts seine Theorie der freien geistigen Arbeit entwickelt und dabei tapfer auf Herbart gescholten hatte, gab er uns ein Beispiel seiner Arbeitsweise, und sie hielt sich ebenso tapfer an die Herbartischen Stufen. Er konnte nicht anders, denn das ist eben der Gang geistiger Arbeit. Daß die Herbartsschule daraus schließlich eine tote Technik machte, indem sie diese Stufen pedantisch aufgliederte und durchexerzierte — in der Reinschen Übungsschule in Jena wußten die Kinder immer schon vorher, welche Stufe dran war! —, war nicht Herbarts Schuld oder doch nur zum kleinsten Teil, denn sein Alterswerk, der „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ zeigt allerdings schon eine gewisse Starrheit. In seinen jungen Jahren, besonders in den ersten Niederschriften, die wie so oft bei großen Menschen reicher an Möglichkeiten sind als das fertige Werk, ist er offen für jeden Weg. „Unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloß passiv machen und ihm die peinliche Verleugnung der eigenen Beweglichkeit anmuten“, heißt es in der Allgemeinen Pädagogik, und vorher spricht er von dem „weiten, faltenreichen Gewand der Lehrart, in dem Raum genug ist für tausend Nebengedanken, ohne daß das Wesentliche an seiner reinen Form verlöre.“ Aber noch in den späten „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ schreibt er: „Der Mensch wird destoweniger Er Selbst, je mehr fremde Form ihm aufgedrungen wird oder auch nur dargeboten wird. Verhehlen wir es uns nicht: je mehr Schule, desto phantasieloser die Zeit. Je mehr Muster, desto weniger eigenes Erzeugnis.“ „Mancher hat bei mir weniger Schule gefunden, als erwartet wurde. Warum? ich wollte den Menschen so viel als möglich ihr eigenes Gesicht lassen. Freilich schade, wenn nun von innen wenig hervortritt! Aber ich liebe nun einmal den Unterricht nicht, der an den freien Vorstellungen mehr hindert als fördert.“

Wo lag nun doch seine Grenze und wo würde er heute unsren schweren Aufgaben gegenüber fortschreiten? Herbart glaubte, daß eine echte pädagogische Erziehung nur im Zusammenhang mit der Familie und dem gesamten Hausleben und Lebensverkehr einer Familie wahrhaft möglich sei. Die Schule schien ihm dem pädagogischen Geist der Freiheit zu nehmen, weil hier das Individuum, das doch das letzte Ziel der autonomen Pädagogik ist, die einzelne Seele, hinter der Masse, dem Kollektiv verschwindet. Aus dieser Einstellung erklärt sich das meiste, was wir heute bei ihm vermissen und das für ihn im Hausleben außerhalb des Unterrichts gegeben war, z. B. die körperliche Erziehung — ein Drittel bis ein Halb des Tages meinte er, müssen die Kinder in der frischen Luft sein. Und ähnlich verhält es sich mit der künstlerischen Ausbildung — sie erfolgte in der Familie und lag außerhalb des Unterrichts. Indem seine Pädagogik dann doch in die Schule übertragen wurde, wo sie rein auf den bloßen Unterricht beschränkt war, mußte sie abstrakt und intellektuell werden. Zu seiner Zeit fand das Kind in der Familie noch das ganze volle Leben vor sich und wuchs auf in ihrer Sitte, Erfahrung und Umgebung, die der Hauslehrer ihm deutete. Heute ist dieses Leben gründlich zerstört, und wir müssen es ganz von unten wieder aufbauen. Das *Leben lehren* wird unsere große Aufgabe. Schon Hermann Lietz, der aus der Herbartsschule kam, hat das erkannt. Herbart selber hatte bereits gemeint: es komme für die Charakterentwicklung darauf an, „der Jugend eine Lebensart einzurichten, wobei sie nach eigenem und zwar eigenem richtigen Sinn eine in ihren Anlagen ernste Wirksamkeit betreiben kann.“ Er glaubte aber nicht, daß in der Welt seiner Zeit „bedeutende allgemeine Einrichtungen, um die Jugend zweckmäßig in Handlung zu setzen, getroffen werden könnten“. Heute sehen wir im Kindergarten, in Tagesheimschule und Arbeitsdienst, in der Schülerselbstverwaltung und in den Arbeitsgemeinschaften die Möglichkeiten dazu. Aber die Besinnung und ihre Sammlung und Formung werden damit nicht überflüssig, der geduldige, konsequente Aufbau eines geordneten geistigen Zusammenhangs. Sie werden auch dieses *neue* Leben durchwirken müssen, und jene große Gemütsart erzeugen, die mitten im Leben über dem Leben steht und, wie er einmal mit einem Pathos sagt, das so selten bei ihm hervorbricht, „die Lebenslust vereint mit der Hoheit der Seele, die weiß vom Leben zu scheiden“.

In dem Untertitel des merkwürdigen, so jungen und so prophetischen Buches „Emlohstobba“, das der Doktor der Philosophie und Lizentiat der Theologie, Hermann Lietz, 1897 in die Welt schickte, heißt es: „Roman oder Wirklichkeit?“ Es war die Schilderung eines neuen Schullebens. In einer kleinen sächsischen Privatschule hatte Lietz seine pädagogische Leidenschaft entdeckt, in der Herbartschule Jenas dann sein pädagogisches theoretisches Bewußtsein gewonnen. Nun war ihm in der Schule Cecil Reddies in Abbotsholme alles, was er in der Theorie gelernt hatte und was seine Phantasie bewegte, plötzlich als eine lebendige Wirklichkeit entgegengetreten, ein kleiner Schulstaat, wo gemeinsam und vorbildlich gelebt, gespielt und gearbeitet wurde; und wo das, was er bisher als einsamer Mensch versucht hatte, seine Schüler nicht bloß zu unterrichten, sondern mit ihnen zu leben, die Erziehungsform eines ganzen Volkes war. Wie ihn diese Erfahrung bis ins Innerste ergriff, zeigt der Traum, mit dem er die Schilderung des Besuchs der Schule und seiner tief aufgewühlten Stimmung beschließt. Gleich Ch. G. Salzmann in dem großen Traum seines Romans „Karl von Karlsberg“ sieht auch er einen gewaltigen Scheiterhaufen, in dem die Werkzeuge der alten Unterrichtsschule, die Grammatiken und Grundrisse, Extemporalienhefte, Schulverordnungen und Prüfungsbestimmungen verbrannt werden. Millionen von Kindern umtanzen ihn laut jubelnd. Eine Schar meist bebrillter, grämlich dreinschauender Leute versuchen, das Freudenfest zu stören, aber eine Gruppe ehrwürdiger Greise schauen lächelnd zu und helfen beim Werk, die großen Erzieher der Vergangenheit. Auch John Knox und Luther sind dabei und werfen ihre Katechismen ins Feuer. Die „Altphilologen“ stimmen einen Klagegesang an über das Hereinbrechen der Barbarei und den Weltuntergang der Wissenschaft, „aber plötzlich verstummen sie, denn es erscheint mit dem Kronhelm auf dem Haupt in strahlender Rüstung ein noch jugendlicher Held. Unter Trompetenstoß verkünden die ihm vorausseilenden Herolde eine neue Epoche germanischer Erziehung“. Es ist der junge Kaiser mit seinem Aufruf zur Schulkonferenz von 1890, der hier wie Siegfried in Richard Wagners Opern auftritt.

Abbotsholme war eine englische Public-School, die die nationale Schulform Englands, die Boarding-School, mit dem neuen Geist der sozialen Arbeit zu erfüllen suchte. Lietz ergriff diese Verwirklichung der eigenen Träume mit Begeisterung. Wo aber der englische Pädagoge wohl nur an eine Erweiterung der Erziehung gedacht hatte, da sah der Deutsche das Werkzeug einer neuen Kultur und einer Wiedergeburt seines deutschen Volkes. Emlohstobba, wie er es

malte, war eine Vereinigung des deutschen mit dem englischen Geist, des deutschen Schulunterrichts und seiner Methode mit dem englischen Schulleben und seiner freien Charaktererziehung. Diese Vereinigung, die wir auch heute wieder versuchen, gibt dem alten Buch eine ganz neue Aktualität. Damals aber war es vor allem der Aufruf eines heißen Herzens gegen die Schäden der großstädtischen Zivilisation. Die alte Unterrichtsschule war nur so lange möglich gewesen, als die Familie hinter ihr stand, die für die Erziehung der Kinder sorgte. Lietz sieht, daß diese Familie jetzt nicht mehr besteht und daß darum die Schule eine hohe Aufgabe bekommen hat: sie muß die Kinder leben lehren. Hinter der Zerstörung der Familienkultur erkennt er aber noch eine viel gefährlichere, die Zerspaltung des Volkes in die zwei Klassen der körperlichen und der geistigen Arbeiter. Er hört „das ferne dumpfe Rollen eines über uns heraufziehenden Gewittersturmes“. „Sind wir so blind, nicht die Sturmvögel schon bei uns zu sehen, die uns ankündigen, daß ein Zeitabschnitt über uns hereinbrechen wird wie der der Völkerwanderung über das alte Römerreich?“ Er fordert eine neue Allgemeinbildung, die die Allgemeinheit nicht in der Breite des Wissens sucht, sondern in der gleichmäßigen Ausbildung von Körper und Geist, jetzt gesteigert zu der von körperlicher und geistiger Arbeit. „Der Jüngling soll neben seinem Shakespeare, Goethe, Molière, Emerson und Carlyle, neben Meßrute, Fernrohr, Mikroskop, Violinbogen und Rechenstift auch noch Heugabel, Axt, Spaten, Fußball und Faust zu gebrauchen verstehen.“ Wie die idealistische Geschichtsphilosophie seit Rousseau, sieht er die Entwicklung der Menschheit in drei großen Perioden. „Einer Periode der ursprünglichen Einheit der Kräfte folgt eine zweite der Trennung beider, die jetzt in den verschiedenen Kulturländern am äußersten Punkt angekommen ist. Der soziale Organismus kann jeden Augenblick in zwei entgegengesetzte unvereinbare Teile auseinanderfallen. Die Rettung kann nur dadurch kommen, daß dieser Antithese nun eine große Synthese folgt, wo Körper und Geist, Handarbeit und Kopfarbeit sich wieder vermählen — mit vollem Bewußtsein — jetzt aber auf der Höhe der Kultur.“ Die Entwicklung der Maschinen und der Methoden scheint ihm heute Zeit und Möglichkeit zu geben, „daß beide Arten der Arbeit neben oder nacheinander von dem selben ausgeübt werden“. „Diese Erlösung der Menschheit in der dritten großen Entwicklungsperiode kam nicht unter dem Donner und Blitzen gewaltiger vernichtender Gewitterstürme zerstörender Revolutionen. Sie kam dadurch, daß Aufopferung, Begeisterung, Liebe und Kraft sich stellten in den Dienst der neuen Erziehung.“ So sieht er ein neues Morgenrot am Himmel der Menschheit des kommenden 20. Jahrhunderts erglänzen.

Der Traum eines starken, leidenschaftlich sozial fühlenden Jünglings? Aber große Menschen realisieren ihre Träume. Ein Jahr später kann Hermann Lietz die ersten Berichte über seine neue Schule, das Landerziehungsheim in der Pulvermühle bei Ilsenburg hinaussenden. Was in dem Buch mit seinen weitgespannten Reformideen und seiner Menschheitsbeglückung wie eine Fata Morgana des in der Wüste seiner Zeit Wandernden aussieht, wird nun eine ganz einfache, wunderbar heitere und höchst lebendige Knabenwirklichkeit. Mit 6 Zöglingen hat er am 28. April 1898 angefangen, nach dem Bericht Nr. 1 vom Juni sind es bereits 16, am Ende des Jahres waren es 40, und nach sechs Jahren hatte Lietz drei Landerziehungsheime gegründet, in denen 250 Schüler vereinigt waren.

Die Berichte aus dem ersten Jahr, die 1899 in einem Heft zusammengefaßt bei Ferdinand Dümmler in Berlin erschienen, sind von einer bezaubernden Frische des Anfangs, frühlingshaft! Man denkt unwillkürlich an Hölderlins „Keusch in bescheidener Knospe währet ewig ihnen der Geist“. Es steht kein allgemeiner Satz in diesen Berichten, nur die einfachen Tatsachen. „Meine Zöglinge, Lehrer, ich selbst: wir fühlen uns hier sehr glücklich“, heißt es gleich am Beginn, und das ist der Grundton, der durch alles hindurchgeht. Es wird kein Programm verkündet, sondern der Lebenslauf des Tages beschrieben, das „Tagewerk“. Wer den analogen Bericht Salzmanns von dem Beginn seiner Arbeit im Schnepfenthal liest, wird mit Erstaunen die Zeitlosigkeit echter Pädagogik erfahren, sich aber auch Gedanken darüber machen können, wie langsam die Menschheit marschiert — seitdem sind ja wieder 50 Jahre vergangen, und wir stehen immer noch an einem Anfang. Damals waren die Knaben der Pulvermühle im Alter zwischen 8 und 16 Jahren, das gab dem Jugendleben noch eine besondere Einheitlichkeit und Jugendseligkeit, die Probleme der „Großen“ waren noch nicht da, und das Spiel überwog. Und hinter dem Haus rauschte „das Schönste von allem, das brausende Wehr“, in dessen Wasserfall selbst im Winter gebadet wurde.

Bei dem Zusammendruck der Berichte werden dann doch die Erziehungsgrundsätze ausgesprochen, aber sie werden an den Schluß gestellt, getreu dem pädagogischen Grundsatz, daß die Praxis vorangehen muß, ehe die Theorie kommt. Echt pädagogisch wird auch das Erziehungsziel formuliert, wieder nicht abstrakt, sondern mit dem Blick auf den lebendigen Knaben: „Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen und selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark wollen.“ Und als das Haupterziehungsmittel erscheint wieder echt

pädagogisch neben dem Leben auf dem Lande „das Zusammenleben, -spielen, -arbeiten von Zöglingen und Erziehern als jüngeren und älteren Freunden“. Auf dem großen, dem Heft beigegebenen Plan des „Arbeitsgebietes des Deutschen Landerziehungsheims“ steht es knapp zusammengefaßt als Überschrift und wie ein Motto: „Ziel: Lernen zu leben. Entwicklung einer gesunden Seele in einem gesunden Körper. Mittel: Nachleben lebenswerten Lebens.“

Hermann Lietz hat eine Reihe solcher Lebensstätten geschaffen, am liebsten hätte er jedes Jahr ein neues Heim für die neue Menschheit aufgebaut. Heute sehen wir erst ganz das Prophetische seiner Arbeit. Die Zerstörung der Familien ist in einer grausamen Weise fortgeschritten, die Aufgabe der Schule, jetzt an ihrer Stelle das Leben zu lehren und zu erziehen, statt bloß zu unterrichten, zu nie gekannter Größe gewachsen. Wir ahnen, daß wir unsere Schulen zu Tagesheimschulen entwickeln müssen, wenn wir unserer Jugend die Erfahrung eines lebenswerten Lebens und die Gewohnheit eines menschenwürdigen Daseins geben wollen. Aber auch diese „Tagesheimschulen“ hat Lietz in seinem „Emlohstobba“-Buch schon gefordert; er nannte sie „Erziehungsschulen“, und er ruft den Erziehern zu: „Wartet bitte gar nicht erst auf Einrichtung von Alumnaten! Geht sofort selbst ans Werk!“ „Ruft eure Schüler und Schülerinnen nicht bloß 3—5 Stunden täglich zu euch, versammelt sie nicht bloß zum Unterricht! Scharf sie enger um euch zur Erziehung: wandert, spielt, schwimmt, rudert, fährt Zweirad, arbeitet mit ihnen in Werkstätte, Garten und Haushalt.“

Traum oder Wirklichkeit? Der Erzieher lebt immer aus der überschwenglichen Vision einer Zukunft, für die er in den Seelen der Jugend das Feld bereitet. Hermann Lietz ist einer der ganz wenigen großen Pädagogen gewesen, denen ihr utopischer Traum Wirklichkeit wurde in der harten Arbeit des erzieherischen Alltags und die doch über der hingebenden Liebe zu den einzelnen ihnen anvertrauten Kindern nie den Traum von einer neuen Menschheit vergessen, der jeder einzelne von ihnen einmal dienen soll.

GEORG KERSCHENSTEINER

Es war mir eine besondere Ehre und Freude, gerade von München aus den 100. Geburtstag Georg Kerschensteiners feiern zu dürfen, denn hier ist er geboren und ist er gestorben, seine Wiege stand in der Thalstraße, sein schönes Haus später in der Möhlstraße. Hier hat er seine große Leistung als Schulrat der Stadt vollbracht, hier hat er als alter Mann an der Universität gelesen, und größte An-

erbieten von Leipzig und Berlin haben ihn nicht verlocken können, den heimatlichen Boden zu verlassen. An keinem andern Ort Deutschlands wäre auch dieser fröhliche, starke Mann mit seiner feurigen Unbekümmertheit so gradlinig aufgewachsen. Sein künstlerisches Wesen fand in dem München um 1900 das richtige Element.

Wir haben zwei sehr lebendige Biographien von ihm, die eine von seiner Frau, die andere von seiner Enkelin. Man sieht da, aus welcher harten Not er gekommen ist. Aber er hatte eine wunderbare Mutter, die mit ihrem kleinen Handel die Familie ernährte und mit ihrer Liebe trug. Hier hat Georg Kerschensteiner den erzieherischen Wert der Familie erfahren, hat die Fürsorge für andere gelernt, und Pestalozzis Wohnstubenerziehung war auch die seine. Wenn er später unterrichtete, dachte er, der leicht ungeduldig wurde, an die freundliche Liebe seiner Mutter. Es blieb ihm aus diesem Urerlebnis seiner Jugend auch als Stadtschulrat immer bewußt, daß die erste und vornehmste Erziehung (im guten wie im schlechten Sinne) die Millionen Familien des Volkes sind, daß das Familienleben mit seiner gemeinsamen Schaffensfreude von Eltern und Kindern der Grundpfeiler aller staatsbürgerlichen und moralischen Entwicklung ist. Diese harte und doch so liebevolle Jugend mit allen ihren Erlebnissen, Wundern und Gefahren, war der immer gegenwärtige Untergrund aller seiner späteren Arbeit.

Dazu kam seine künstlerische Begabung. Er war eine sportliche Natur, die noch im hohen Alter auf die geliebten Berge stieg. Sein Temperament offenbarte sich schon früh. Als er Schulrat geworden war, zeigte man ihm seinen Zensurbogen aus der Schule, da stand: ein intelligenter, doch sehr übermütiger Knabe. Er sang gern mit schöner Stimme, spielte mit Leidenschaft Klavier und zeichnete sein Leben lang mit Lust, wie es Goethe getan hatte. Und es blieb immer seine Gewohnheit, große oder schwere Erlebnisse oder übermütigen Scherz in Versen auszudrücken.

Wie ist dieser Mann nun zu seiner Leistung gekommen? Er hat es später selbst manchmal wie ein Märchen angesehen. Es war ein Zufall, daß er Lehrer wurde, zunächst Volksschullehrer — dem Knaben schien das damals nur der schnellste Weg zur Selbständigkeit zu sein. Und ein Zufall war es auch, der ihn zum Stadtschulrat von München machte. Aber dazwischen liegt ein ganz persönlicher tapferer Entschluß. In seiner zweiten Lehrerstelle kam es wie eine Krise über ihn, daß er plötzlich sein Amt aufgab, um sich unter unsäglichen Mühen eine freiere Geistigkeit zu erwerben. Die erlebte Seminarbildung mit ihrer bloßen Gedächtniserziehung, dem Auswendiglernen aus sekundären Büchern und ihrem dünnen Intellektualismus wurde seine zweite große und sein Leben bestimmende, nun aber feindliche Erfahrung. Ihn erfaßte, wie er sagte, ein Hunger

nach Erkenntnis, wie er ihn nie vorher gekannt hatte. Er bereitete sich auf das Gymnasium vor, machte die Reifeprüfung und studierte Mathematik. Die Mathematik und die Naturwissenschaften blieben ihm seitdem der eigentliche Typus wahrer Wissenschaft. Er war mit Begeisterung und auch mit Erfolg Mathematiker, blieb aber der Schule treu und wurde ein höchst lebendiger Gymnasiallehrer, der leider auch die Ohrfeigen nicht gespart hat. Seine Enkelin beginnt ihre Biographie mit den Worten: „Er hat viele Ohrfeigen bekommen und viele ausgeteilt.“ Trotzdem wurde er von seinen Schülern geliebt. In den 12 Jahren seiner Gymnasiallehrerzeit hat er über 100 Schülerwanderungen mit ihnen gemacht — das war damals etwas ganz Neues — schwamm, turnte und lief Schlittschuhe mit ihnen, leitete sie zu Beobachtungen an, zum Sammeln und Entdecken, ließ sie praktische Erfahrungen im Experiment machen und führte nicht bloß die Selbstregierung in seiner Klasse ein, sondern auch schon den Gruppenunterricht, wo ein Schüler jeweils eine Anzahl Kameraden führte.

Er war 41 Jahre alt — damals Lehrer in München — als ihn der Ruf zum Schulrat der Stadt traf. Selten ist ein Mensch so ganz durch seine Aufgabe groß geworden. „Glück haben muß man“, notierte er selbst für die Ansprache an seinem 70. Geburtstag. „Das Schicksal hatte mich auf den Platz gestellt, der meiner Individualität vollkommen entsprach, und zwar durch reinen Zufall.“ Aber dieser Zufall holte eben nun alle Begabung und die ganze Breite seiner Menschlichkeit aus ihm heraus. Und die Zeit kam ihm entgegen!

Es war jene große Zeit Deutschlands vor dem ersten Krieg, die wir jetzt erst würdigen können, wo die ganze produktive Energie unseres Volkes auf dem Marsche war und wie eine neue Jugend über es kam. Mit der wirtschaftlichen und technischen Expansion jener Jahre kam auch ein großartiger Schwung in alle geistigen Bezirke. Die Kunst und das Kunstgewerbe blühten wunderbar auf, nicht zuletzt hier in München, die sozialen Gefühle entfalteten sich mächtig in den Menschen aller Schichten, die Jugend brach zu ihrer Bewegung auf, und auch in der Pädagogik wurden neue Möglichkeiten sichtbar, man braucht nur an die Kunsterziehungstage oder an Hermann Lietz und seine Landerziehungsheime zu denken. Die tiefst greifende Wendung war aber, daß jetzt die Arbeit der neue Kulturträger wurde, der bisher das Buch gewesen war. So hat es Kerschensteiner selbst formuliert. War sie bisher als Mühe und wie ein Fluch erschienen, so wurde sie jetzt die eigentliche Lebenserfüllung, die einheitlich das ganze Volk von unten bis oben ergriff.

Kerschensteiner fand damals die pädagogische Formel für diese Zeit, und das machte ihn zum Führer. Er bejahte mit aller Offenheit das Recht des Erwerbssinns, der Berge versetzt, wie er sagte, und den

Machtwillen der Berufsinteressen, und wollte die wirtschaftlichen und technischen Kräfte des Volks erhöhen, zugleich aber sollte der wildgewordene Individualismus gebändigt werden durch die Entwicklung der sozialen Instinkte. Er hatte ein neues Vertrauen zur Jugend, das dem neuen Selbstbewußtsein der Jugend entgegenkam und genau die Tugenden von ihr verlangte, die sie dann selbst in der bekannten Meißnerformel aussprach: Mut, Wahrhaftigkeit und Selbstverantwortung. Er sah in dem leeren Intellektualismus seinen eigentlichen Feind und forderte den Charakter. Und er fand in der Arbeit, in der gemeinsamen Schaffensfreude das Grundelement der ganzen Erziehung. In dem Begriff der Arbeitsschule sammelten sich alle Züge seiner Pädagogik, und damit gab er seiner Zeit das Stichwort, nicht bloß in Deutschland, sondern man kann sagen in der ganzen Welt.

Daß er zu solcher Wirkung gelangte, dazu verhalf noch etwas ganz Persönliches: die einfache Klarheit seines Denkens und seiner Sprache. In seinen Vorträgen und Büchern redete nicht ein blasser Theoretiker in einem für weitere Kreise unverständlichen Deutsch, sondern ein heller gesunder Menschenverstand, der Feuer und Humor hatte. Er hat später manchmal geklagt, daß ihm die philosophische Grundlage fehle, aber es war gewiß nur ein Glück, daß er nicht durch die Geisteswissenschaften hindurchgegangen war und sich so gewissermaßen seine Unschuld bewahrt hatte. So konnte ihn jeder verstehn, und er sprach jedem aus dem Herzen. Die freie Luft seines Denkens weht einen heute noch an, vor allem in den Vorträgen, die in dem Buch „Grundfragen der Schulorganisation“ zusammengefaßt sind.

Die Schulorganisation war denn auch seine eigentliche Leistung. Als er sein Amt übernahm, lag das Aktenstück der Lehrplanfrage für die 8. Klasse der Volksschule auf seinem Tisch. Das war gerade die Stelle, an der er mit seinen Gedanken einsetzen konnte. Damals war der Besuch der 8. Klasse noch freiwillig, und er sah, daß dieses Jahr sinnlos für die Kinder war, wenn es nur die Fortsetzung des alten Lernbetriebs sein sollte, ohne das aufwachende Interesse der Kinder zu fesseln, und so begann er hier mit der Hereinnahme der praktischen Arbeit in den Lehrplan. „Das Wesen des Menschen in diesem Alter“, sagte er, „ist Arbeit, Schaffen, Bewegung, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen.“ „Die Triebe und Lebenshoffnungen von mindestens 90% aller Volksschüler liegen nicht auf dem Felde der Bucharbeit unserer Schulen. Nicht nur die ganze Umgebung, in der ihr Leben sich entwickelt, nicht nur die Zukunft, in die sie hineinwachsen, auch die natürlichen Anlagen und Neigungen der allermeisten Kinder sind auf praktische Arbeit gerichtet.“ Diese praktische Arbeit aber

muß Gemeinschaftsarbeit sein, Gruppenarbeit, damit der Egoismus des persönlichen Schaffens sich zu einem Gemeinsamen gestaltet. Er war überzeugt, daß solche Kooperation alle sozialen Kräfte im Kinde entwickeln könne, es an Unterordnung, Verantwortung und Hilfsbereitschaft gewöhne und so alle Eigenschaften in ihm bilde, die es zu einem guten Staatsbürger mache.

So sah er ein Ideal der Schule, wo „der Arbeitsraum die Zentralwerkstätte des Schülers ist, aus der er gern in die Lernräume der Schule hinübersteuert, um mit neuen, selbstverlangten Schätzen befrachtet immer wieder in die Arbeitsräume zurückzukehren.“ Für das allgemeine Schulwesen ist er damit nicht wirklich durchgedrungen — der Krieg kam und die Revolution — aber im einzelnen hat sein Gedanke doch die Schultube und den Unterricht überall verändert. Ich brauche das nicht zu schildern. Das Selbstprobieren und Selbsterarbeiten ist als Grundforderung allgemein anerkannt, so wenig ihr auch oft entsprochen wird, und die Gruppenarbeit ist gerade in den letzten Jahren wieder von Amerika her sehr modern geworden, die doch seine eigenste Erfindung war.

Auf *einem* Gebiet ist Kerschensteiner aber die energische Wendung vom Buch zur Arbeit wirklich gelungen: in der Fortbildungsschule. Gerade als er mit seiner Arbeit in schwerem Kampf stand, erzählte ihm jemand auf der Straße, wieder zufällig, von dem Preisausschreiben der Erfurter Akademie: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ Das war eigentlich ein Thema wie aus dem 18. Jahrhundert, aber es war sein Thema. Das war es, was ihn seit Jahr und Tag herumtrieb. Wie elektrisiert ging er an die Beantwortung. Das wunderbare Zusammentreffen erschütterte ihn fast, und während des Schreibens kamen ihm Tränen des Glücks und der Dankbarkeit, daß es ihm gegeben war, innerlich Geschautes in Worten zu gestalten und seiner Zeit zuzurufen. Unter 78 Bewerbern erhielt er den Preis.

Seine Antwort war die Umbildung der alten Fortbildungsschule zur Berufsschule. Das war ein genialer Griff, der von unverwelklicher Bedeutung geblieben ist. Er legte dem Stadtrat Münchens einen Organisationsplan von gewaltigem Ausmaß vor und gewann seine Zustimmung. Die neue Berufsschule wird nach Gewerben gegliedert und der Unterricht auf den Beruf konzentriert. In endlosen Aussprachen mußte das Interesse der Meister dafür gewonnen werden. Werkstätten wurden eingerichtet, in denen er durch Meister und Gehilfen unterrichten ließ. Der neue Berufsschullehrer mußte geschaffen werden. Die allergrößte Angelegenheit eines Volkes, sagte er, ist die Erziehung seines Nachwuchses. Es sind drei Grundgedanken, die er in immer neuen Wendungen den Menschen einzu-

hämmern sucht. Das stärkste Gefühl ist immer das, womit der Mensch seine praktischen Zwecke umfaßt. Das ist der eine. Der andere: der theoretische Unterricht soll aus der lebendigen Erfahrung der Werkstatt seine Probleme und sein Interesse bekommen. Und der dritte Grundgedanke war die Einstellung des ganzen Unterrichts in den Dienst der staatsbürgerlichen Erziehung, die Gewöhnung an freiwillige Unterordnung und Kooperation bei gemeinschaftlicher Arbeit.

Die Münchner Organisation wurde bald das Vorbild für alle deutschen Städte und wirkte auch weit in die Welt hinaus. Wie immer, wenn ein solcher neuer Gedanke sich verwirklichen will, melden sich die Gegner. Auch Kerschensteiner hat schwer kämpfen müssen, aber er wußte sich zu wehren mit Klugheit, Zorn und Humor. Sein Groll gegen die Klugschwätzer, die im pädagogischen Bereich besonders zahlreich sind, hat sich einmal in einem berühmt gewordenen Satz Luft gemacht, als er als Vorsitzender des pädagogischen Kongresses in Weimar die Tagung mit den Worten schloß: „Unsere Einsicht ist beschränkt, unsere Dummheit grenzenlos.“

Er hatte 1919 nach der Revolution sein Amt als Stadtschulrat niedergelegt und war zur Universität übergegangen. Mit erstaunlicher Energie arbeitete er sich nun in die Theorie hinein und versuchte, was ihm in der lebendigen Praxis gewachsen war, begrifflich zu formulieren und zu begründen. 1926 erschien seine große „Theorie der Bildung“. Im Innersten wußte er aber, daß da seine Aufgabe nicht lag. An seinen Freund Spranger schreibt er einmal: „Vielleicht ist es eine recht törichte Liebe von mir. Gäbe mir heute einer die Mittel und die Macht, den Plan eines technischen Gymnasiums, so wie er mir im Kopf spukt, durchzuführen, dann würde ich meinen spät geborenen Eros in einem schönen Tempel kaltstellen, ihm zwar viele Kerzen anzünden, aber draußen vor dem Tempel fröhlich auf freiem Felde arbeiten.“ So hatte ähnlich der alte Pestalozzi aus der Theorie wieder zur praktischen Arbeit gedrängt.

Als Georg Kerschensteiner 1932 starb, hatte die Pädagogik Deutschlands ihre stärkste moralische Kraft verloren. Es gab niemanden mehr, der so selbstverständlich über den Parteien stand und von allen in gleicher Weise verehrt wurde, auch niemanden, der im Ausland so wirksam war. Wahrscheinlich ist er für lange Zeit der letzte deutsche Pädagoge von wahrhaft internationaler Bedeutung gewesen.

H. G. Wells's Geschichte eines großen Schulmeisters¹

Der Schulmeister hat wenig Freunde bei den Dichtern und wandert meist als Professor Unrat durch ihre Erzählungen. Er ist auch seinem Wesen nach nicht eigentlich eine heldische Figur. Ob Wells den Sanderson auch so heroisch gesehen hätte, wenn er sein Schüler gewesen wäre, ist schwer zu sagen, jedenfalls lernte er ihn erst als Vater seiner Söhne kennen, die er zu ihm in die Schule brachte. Als er bei dem ersten Besuch in Oundle auf ihn warten mußte, sah er in den Bücherregalen eine Reihe von Werken Nietzsches stehen und neue Bücher von Bertrand Russell und Shaw. „Gab es da einen Schulmeister, einen kritischen public schoolmaster, der merkte, daß die Welt noch vorwärts ging? Das schien zu gut, um wahr zu sein.“ Wells meint, Sanderson sei ohne Frage der größte Mann gewesen unter allen, die er jemals genauer gekannt habe, und er versucht, auch andern einen Begriff von dem eigentümlichen Genie und der reichen Menschlichkeit seines Charakters zu vermitteln, dieser „wahrhaft entzückenden Mischung von Subtilität und Einfachheit, Freigebigkeit, Wagemut, Einbildungskraft und festem Zweckwillen“. Unsere Pädagogik in Deutschland lebt heute etwas einseitig aus der Erinnerung immer derselben kleinen Reihe von großen Erziehern. Es ist darum ungemein lehrreich, hier einer neuen Gestalt zu begegnen, und gerade in der so ganz ungelehrten Darstellung des englischen Dichters, in der seine Figur uns glaubhaft erscheint, wie das Leben selber.

Sanderson (1856—1922) übernahm die kleine Country Grammar-School in Oundle 1892, ihr eigentlicher Anstieg gelang dann von 1900 an. 1920 war die Schülerzahl auf beinahe 600 gestiegen, und die Knaben mußten fünf Jahre vorher eingeschrieben werden, wenn sie aufgenommen werden wollten. Die Entwicklung geht also parallel mit der Arbeit von Lietz bei uns, nur daß der englische Erzieher dem Deutschen um eine Generation voraus ist. War der geistige Hintergrund von Lietz die ethische Bewegung eines Egidy, so stehen hinter Sanderson die Bücher von Ruskin und William Morris.

Wenn er nun daran ging, seine eigene Schule aufzubauen, so waren es vor allem drei Gesichtspunkte, die ihn leiteten. Der erste war die

¹ Die deutsche Übersetzung des Buches ist 1928 im Verlage von Paul Zsolnay, Berlin, erschienen. Eine zusammenfassende Darstellung des Lebens und Wirkens von Sanderson gibt das Buch: Sanderson of Oundle, London, Chatto & Windus 1923.

Ablehnung des Motivs der individuellen Konkurrenz in den Schulen, das die Schulen Europas seit der Begründung der großen Jesuitenschulen beherrscht hatte, und seine Ersetzung durch das Interesse für das Werk selbst. „Von allem Anfang an arbeitete er für die ganze Gruppe und gegen jenes Starsystem im Schulwesen, bei dem ein paar Jungen mit Auszeichnung und Anfeuerung singen oder arbeiten oder spielen, während die Mehrzahl als arbeitsscheue, geschlagene und entmutigte Bewerber unbeachtet bleibt.“ An dem Gruppenwetteifer hielt er fest, wenn er auch erkannte, „daß die Anlage zum Wettbewerb, die der alte humanistische Unterricht voraussetzt, durchaus nicht überall erwartet werden darf, und daß es einen liebenswerten Typ von recht gescheiten Knaben gibt, denen Konkurrenz nicht zusagt, die aber die größte persönliche Anteilnahme an jeder gemeinsamen Schulangelegenheit nehmen“. Die Schule, so erklärte er, sollte nicht mehr eine Arena sein, sondern eine Zunft.

Die zweite Voraussetzung, mit der Sanderson arbeitete, war der feste Glaube an das Interesse und den Reiz naturwissenschaftlicher und technischer Tätigkeit für viele Knaben, bei denen der gewöhnliche humanistische und stilistisch-mathematische Unterricht nicht anschlagen wollte. Der Ansatz für die Erziehung sei der natürliche Lerneifer des Kindes, man müsse es nur aufgeben, auf einer bestimmten Form von Leistung und einer bestimmten Art der Ausführung zu beharren. So entwickelt er ein Gruppensystem gemeinsamer Arbeit, wo der gegenseitige Ansporn eines gemeinsamen Zweckes die fruchtbare Triebkraft ist. Der Höhepunkt einer solchen Arbeitsgemeinschaft in der technischen Abteilung war der Bau und die Aufstellung einer 6-PS-Umsteuermaschine, die für ein Schiff von 3500 Pferdekraften entworfen war. Aber die Gruppenarbeit wurde auch auf literarische und historische Gebiete ausgedehnt. Überall waren die Schulübungen nicht bloß formaler Natur, sondern nahmen wirkliche Probleme in Angriff.

Das ist das dritte Prinzip von Oundle: er „will sich mit den dringenden Bedürfnissen und Problemen von heute beschäftigen und mithelfen am Werk“. Die Beziehungen zwischen Schule und Wirklichkeit sollen wiederhergestellt werden. „Es ist Aufgabe der Schulen, auf dem Wege gemeinsamer öffentlicher Arbeit zu der wahren geistigen Natur der gewöhnlichen Dinge, mit denen wir zu tun haben, durchzudringen.“ Wie das einmal von mir in der „Erziehung“ in dem Aufsatz „Schule und Alltag“ entwickelt wurde, so sieht auch Sanderson in der „Trennung des industriellen Lebens vom Leben des Geistes eine der Tragödien des Zeitalters“. Die Menschen wollen nicht Sklavenarbeit im Geschäft und dann eine

Dosis geistigen Lebens außerhalb desselben. Die Voraussetzung dafür sieht er aber darin, daß die Schüler mit dem öffentlichen Leben in Einklang gebracht werden und am industriellen wie am ökonomischen Leben teilnehmen. Bücher über moderne Probleme sollen gelesen werden, statt Burkes Reflexionen und Pitts Kriegsreden oder Addison die Werke von Ruskin, Shaw, Wells und Galsworthy. Man denkt sofort an unsere analoge Debatte in jenen Jahren. „Es ist erstaunlich, in welchem Maße die neuen Bücher, die sich mit den breiten Tagesfragen und mit dem tatsächlichen Leben der Jugend beschäftigen, auf das Vorstellungsleben der Schüler Eindruck machen — sogar ganz junger Schüler aus den oberen elementary school-Klassen. Sie regen deren Fähigkeiten an und wenden sich an einen weniger geübten Teil der Einbildungskraft. Es ist auch überraschend, zu welch offener und lebendiger Anschauung junge Burschen gelangen können. Und auch das ist wesentlich, daß das Studium dieser Bücher die Schüler in enge Berührung mit dem Alltagsleben ihres Heims und der Öffentlichkeit bringt.“ Die moderne Methode in der modernen Schule hing ihm nicht von irgendeiner Lehrmethode ab, sondern „davon, daß es gelingt, die Knaben und Mädchen für den Dienst der Menschheit von heute und der Menschen von morgen anzuwerben“.

Hat man in den letzten Jahren bei uns gern von der Grenze der Pädagogik gesprochen, so bekommt man hier noch einmal die weiteste Anschauung von der Rolle des Schulmeisters in der Welt. „Immer deutlicher sah Sanderson die Schule nicht nur als Erziehungsstätte junger Menschen für die Welt, die ist, an, sondern als ein lebendiges Beispiel, bahnbrechend für die Welt, die sein wird.“ Die Gegenwart erschien ihm mit einem Ausdruck, den er von Wells übernahm, als ein Wettlauf zwischen Erziehung und Katastrophe, und er glaubte an eine mögliche Reorganisation der Welt durch die Schule. Die Schulerfahrungen müssen die Energien geben, die der junge Mensch dann in der industriellen Welt bestätigt. „Wir wollen zu allererst das Leben der Schule umgestalten, dann werden die Jungen, wenn sie zu Männern geworden sind, und die Mädchen, wenn sie zu Frauen geworden sind, die ihre Schule zu diesem Dienst angeworben hat, das Leben der Nation und der ganzen Welt umgestalten.“ Oder, wie es an einer andern Stelle heißt: „Wir glauben, daß die Schulen danach streben sollten, unaufhörlich ein Mikrokosmos der neuen Welt zu werden. Ein Mikrokosmos und ein Versuchsapparat, an dem wir Wert, Gebote, Gesetze und Urteile, Organisation, Visionen und Ziele einer kommenden Welt ablesen können.“ „Wir dürfen uns aber nicht einbilden“, fährt er fort, „daß dies lauter theoretische Dinge sind oder etwa

rein idealistische oder gar neue und gefährliche Dinge. Sie sind nichts von alledem — sie können in ganz alltäglichen häuslichen, tatsächlichen Dingen unserer gewöhnlichen Arbeit zum Ausdruck kommen. Natürlich bedeuten sie Denken, eine Neigung zu Glauben, ein Vertrauen zu Knaben, Arbeit und Opfer.“ Die Knaben müssen nur sich selbst hier in der Schule in dem Strom des wahrhaftigen Lebens finden, in den Reichen der großen Vision, des Glaubens und der Pflicht. „Sie sind von zu Haus gekommen, um hier in das große Weltleben einzutreten. Sogar diese winzigen Knirpse werden hier fühlen, daß irgend etwas vor ihnen liegt, das von Bedeutung ist, etwas vom wahren Leben, vom rechten Wollen.“ Diese Worte stammen aus einer der letzten Predigten Sandersons, die er bei der Versammlung der Schüler zur Eröffnung des neuen Schuljahrs hielt. Solche Stücke seiner Reden oder Stenogramme der Schüler aus seinen Stunden, die Wells abdruckt, lassen das Wehen dieser starken und ganz ursprünglichen Seele unmittelbar spüren. Er hatte eine große Vision von der Neuordnung des sozialen Lebens und sah die Aufgabe der Schule darin, auf diese Veränderung vorzubereiten durch eine Umgestaltung der Ideale der Knaben und Mädchen, die er erzog. Als ein genialer Erzieher vermochte er diese Umgestaltung durchzuführen bis in die Schulgebäude, Lehrgegenstände und Methoden hinein, aber immer so, daß nicht der Junge in eine fertige Organisation hineingestellt wird, sondern echt pädagogisch so, daß die Arbeit nach den Schülern und ihren Aufgaben organisiert wird, wobei dann auf einmal jeder Knabe von gleich fundamentaler Bedeutung wird.

Wells druckt die letzte Vorlesung ab, die Sanderson auf seine Veranlassung in dem nationalen Bund geistiger Arbeit 1922 gehalten hat, und bei der ihn der Tod überraschte. Sie liest sich wie das Ende eines großen Epos. Ihr eigentliches Thema war der Nachweis einer möglichen vollständigen Umgestaltung der menschlichen Natur durch die neue Schule. „Nie hat sich ein Schullehrer von der alten Untertänigkeit der Pädagogen so freigemacht, wie Sanderson in seinen letzten Jahren: Er sah den modernen Lehrer an Universität und Schule als das, was er sein sollte, als den vorauswissenden, planenden und grundlegenden Menschen einer neuen und höheren Ordnung des Lebens, wie sie jetzt sichtlich aus den verfallenden alten Formen aufsteigt.“

FATHER FLANAGAN¹

Das amerikanische Gegenstück zu Makarenkos Pädagogischem Poem ist das Werk der beiden Oursler, Vater und Sohn, über Father Flanagans Boys Town. Nach beiden Büchern sind Filme gedreht worden, und es wäre lehrreich, sie einmal hintereinander zu sehn: zwei verschiedene Welten würden sich da begegnen, die doch aus dem gleichen echt pädagogischen Willen entstanden sind. Father Flanagans Arbeit hat ihre Grundlage in seinem Priestertum. Die katholische Kirche hat solche Erziehergestalten wiederholt hervorgebracht, man denke vor allem an Don Bosco und seine „Schelme“. Wichtige pädagogische Grundgedanken Father Flanagans finden sich schon bei ihm: statt der repressiven Erziehung die präventive, statt des Tadels die Aufmunterung der positiven Kräfte, die Entwicklung des Mutes statt der Angst. Aber diese, übrigens auch von anderen amerikanischen Pädagogen, z.B. von William James, geforderte Umdrehung der erzieherischen Methode wird nun bei Flanagan gesteigert durch die weitere, auch in Amerika entwickelte Wendung: die Kräfte der Jugendgemeinschaft, wie sie vor allem im Sport erfahren werden, als entscheidend für die Erziehung einzusetzen. Wo Makarenko Kollektiv sagt, da sagt Father Flanagan eben Boys Town, und wenn hinter Makarenkos Aufruf an die Jungen der Aufbauwille Rußlands steht, bei dem sie helfen sollen, so zeigt ihnen Flanagan das stolze Bewußtsein, „Bürger unseres großen Landes und des Reiches Gottes“ zu sein.

Father Flanagan ist 1886 geboren als Kind einer großen irischen Familie, eines von zwölf Geschwistern. Die Farm, die der Vater bewirtschaftete, und wo die Mutter die Kinder anstellte, daß jedes seinen Platz und seine bestimmte Aufgabe im Haushalt hatte, und wo alles durch die Liebe zusammengehalten wurde, blieb für ihn zeitlebens das pädagogische Muster, an das er immer dachte, auch als sich das einzelne Jungenhaus, mit dem er anfang, zur Stadt entwickelte.

Die Familie war nach Amerika ausgewandert, Flanagan war unter großer Mühsal im Kampf mit seiner Tuberkulose Priester geworden. Die Not arbeitsloser Erntearbeiter läßt ihn ein Hotel für diese Männer einrichten, aus dem sich aber allmählich ein Asyl für Obdachlose entwickelt. Dann fanden sich auch heimlose Kinder ein, die er nicht mit den verkommenen Erwachsenen zusammenlassen konnte.

¹ Fulton Oursler and Will Oursler: Father Flanagan of Boys Town, The World's Work (1913) LTD Kingswood Surrey, 1950. — Father Flanagan: Verstehe ich meinen Jungen und erziehe ich ihn richtig? Herausgegeben von Ford Mc. Coy. Gustav Kilpert Verlag, Stuttgart 1951.

Bei ihnen, geht ihm auf, kann man noch auf Erfolg hoffen, für die Jungen war es noch nicht zu spät. „Man muß beginnen, wenn der Mann noch ein Kind ist.“ Und so verschafft er sich ein eigenes Haus für Kinder, die kein gesundes Zuhause haben. Er hatte sich von den Gerichten kriminell gewordene Kinder zur Schutzaufsicht überweisen lassen, traf sich erst mit ihnen an den Straßenecken und kann sie nun in sein Haus aufnehmen, das sich schnell vergrößert. In einem leidenschaftlichen Gespräch mit einem skeptischen Geschäftsmann, der ihm den Grund für seine Jungenstadt verkaufen soll, findet er zum erstenmal die Formel, die nun für ihn charakteristisch bleibt: *There is no bad boy.* „Mr. Baum—there are no bad boys. How can they be bad boys? They are just children—God's children.“ He wiped his brow. He had intended to make no such emotional outburst. This meeting was strictly business. „I'm sorry, Mr. Baum,“ he said. „I speak in this way only because I know what wonderfull boys they are. I realise I have very few assets—.“ „Your greatest business asset,“ Mr. Baum replied „is your faith.“ Der Mann ging auf das riskante Geschäft mit ihm ein. Als Flanagan auf die Straße kam, Gott für den Mr. Baum dankend, rief er sich die Worte zurück, die er gebraucht hatte, als ob sie ihm der Himmel in den Mund gelegt hätte: *There are no bad boys.* „The shortness of the phrase pleased him: it said everything. There were no bad boys. There were only bad parents, bad environment, bad example. That would be his credo, in full focus at last from henceforth. No bad boys. None!“

Die Biographie der beiden Oursler, zusammengestellt aus Gesprächen mit Flanagan, Berichten anderer und Aufzeichnungen, ist vorzüglich gemacht. Sie erinnert in ihrer Anschaulichkeit und Dramatik sehr an Crispoldis Buch über Don Bosco. Man bekommt das deutlichste Bild von Flanagans pädagogischem Verfahren. Alles wird mit solcher Klarheit und Einfachheit erzählt, daß der Leser seine Gegenwart auf jeder Seite fühlt. Neue theoretische Erkenntnisse darf man nicht erwarten. Das Buch mit seinen Aufsätzen, das man aus den Leitartikeln seiner *Boys Town Times* zusammengestellt hat, ist enttäuschend durch seine Flachheit, die vielleicht zum Teil der Übersetzung zur Last fällt, die jeder der originellen Formulierungen entbehrt, von denen die Biographie doch voll ist, die aber eben auch zeigt, daß hier Flanagans Stärke nicht lag. Er hat sich wohl mit der breiten amerikanischen Literatur über sein Arbeitsgebiet beschäftigt, wie er denn auch Psychologen, z. B. einen Schüler Alfred Adlers, anstellte, aber im letzten Grunde brauchte er die Theorie nicht. Seinen Kritikern schien er „sentimental, sogar vielleicht ein bißchen kindisch“. Er war nicht doktrinär in seinen Überzeugungen, und er lauschte, wie es heißt, respektvoll auf moderne

Theorien, wenn auch nicht ohne eine gewisse Reserve. „Jungen“, sagte er, „brauchen mehr Vorbilder als Kritiker.“

Für ihn waren die Verbrechen der Jungen kein Problem von Schuld und Strafe, sondern von Diagnose und Heilung. Die Diagnose gewann er, indem er sich immer in die Perspektive der Jungen stellte. A full-handed, generous offer of affection was his invincible technique, die Magik der Liebe und des Verständnisses. Dabei war ihm Geduld eine große Lehre seines Lebens.

Flanagan war selber der geborene Geschichtenerzähler, und das Buch der Oursler steckt voll von lebendigen Berichten über seine Begegnungen mit den Knaben und ihren Schicksalen. Eine der schönsten ist, wie ihm vom Gericht sieben jugendliche Verbrecher, die die Stadt in Aufregung versetzt hatten, zur Schutzaufsicht übergeben wurden. Der ganze Gerichtshof beobachtet, wie er seine Herde aus der Gefangenenbank hinausführt und sie ihm in langer Reihe folgen. Auf der Treppe gräbt er aus seiner Tasche eine Tüte mit Schokolade heraus. In ernstem und würdigem Schweigen geht ein Bonbon von einem der Räuber zum andern, bis alle feierlich kauen. Die „Unverbesserlichen“ schauen überrascht, aber ihr Mut hebt sich. Als sie anfangen wollen, sich über das Gericht lustig zu machen, unterbricht er sie: „Wir vergessen jetzt alles Unangenehme. Das Einzige, was uns jetzt interessiert, ist die Zukunft.“ Einer der Jungen fragt: „Father, was wollen Sie mit mir machen?“ „Ich weiß nicht“, sagt Flanagan, „aber ich wette, Du gäbst einen famosen ersten Baseman ab.“ Auf einen leeren Platz läßt er sie sich setzen. Sie erwarten, daß jetzt die Predigt kommt, aber Father Flanagan spricht nicht von Sünde, sondern vom baseball. Die Jungen sind begeistert, daß er so viel vom Spiel und den Spielern versteht, und sind mit ihm überzeugt, daß wichtiger als der gewiegtste Spieler das Teamwerk ist. So gründet er mit ihnen eine Spielmannschaft. Er war bei den Spielen, um sie anzufeuern. Wenn ihnen etwas gelang, schrie er lauter als irgendeiner, wenn sie verloren, war er völlig niedergeschlagen. Bandenbildung an sich schien ihm nichts Schlechtes. Sich in Spielgruppen zu sammeln, sei ein normales Phänomen der Kindheit. Man müßte nur falsch gelaufene Kinder in Baseballspieler verwandeln, in Fußballspieler, Sportler und gute Bürger.

Boys Town wurde ein solches Team-Werk, um aus den Jungen gute Bürger zu machen. Die Sache wurde ernst, als die „Stadt“ ein eigenes Postamt bekam und vom Staat als Stadt anerkannt wurde. Nun glaubten die Jungen an die Wichtigkeit ihrer Ämter. Mit den Jungen schuf er einen Wanderzirkus, der durch das Land reiste, um Geld für die Stadt zu verdienen. Ein noch größerer Erfolg war der Chor, dessen Ruhm durch ganz Amerika ging. Flanagan glaubte fest an den therapeutischen Wert der Musik. „Ich weiß kaum von

einem Jungen, der singen konnte und gerne sang, daß es schlecht mit ihm ausging.“ Das andere große Heilmittel war ihm eben der Sport, dessen restaurierende Kräfte für Geist und Herz so gut wie für den Körper er aufs höchste schätzte. Dahinter stand aber immer noch die religiöse Welt.

Der Eingang der Stadt hatte kein Tor. Auf dem Pfeiler stand: „Alle Rassen, alle Bekenntnisse, alle Farben.“ Der Priester wußte von dem „einfachen Faktum, daß nichts Irdisches die Leere des menschlichen Herzens füllen kann“. Aber er machte keine Propaganda für seinen Glauben, schickte die Jungen zu den Geistlichen ihrer Bekenntnisse. Manche aus seiner Kirche haben ihm das übelgenommen, aber er blieb da ganz fest. Angesichts des rabiatischen Kampfes für die Bekenntnisschule bei uns wirkt ein solches praktisches Christentum mit seiner geistigen Freiheit wie das Wunder einer neuen Welt.

DIE BILDUNG DES ERZIEHERS

Die alte Auffassung, wie sie aus dem 19. Jahrhundert herüberkam, dachte bei Bildung an ein statisches Bildungsgut, vor allem an einen gewissen Bestand des Wissens und gewisse Formen des Benehmens. Dieses Wissensgut ist uns inzwischen längst über den Kopf gewachsen und wird immer weltweiter, je mehr wir mit den anderen Völkern wieder in Berührung kommen. Allgemeinbildung im alten Sinne gibt es nicht mehr, wir sind alle Spezialisten in unserm Wissen und müssen es sein. Die Erzeugnisse der Technik sind uns heute so selbstverständliche Wunder geworden wie die der Natur, man benutzt sie, aber versteht sie nicht. Und die Konventionen des Benehmens kommen uns seit der Auflösung der ständischen Schichtung unseres Volkes fast komisch vor, der einfache Herzenstakt entscheidet über richtig und falsch. Wir haben auch keinen festen Idealtypus mehr, der als Vorbild wirken könnte, wie es Gentleman und Lady in England noch sind; unsere Aristokratie hat da versagt und wurde am Anfang des 19. Jahrhunderts durch den Gebildeten ersetzt, der aber kein echter Typus war, weil er keine äußere Form besaß und sich politisch nicht verantwortlich fühlte. So ist der alte Begriff der Bildung aufgelöst, einer Bildung, die als festgefügt und klar geformter Besitz einer gewissen Schicht des Volks von oben nach unten wirkt. Was aber geblieben ist und immer bleiben wird, ist das unvertilgbare Streben der Seelen nach ihrer Vollkommenheit in allen ihren Kräften, nach einer cultura animi, und der spontane und in dauernder Spontaneität sich erhaltende Prozeß des Sichbildens. In dieser Verlagerung des Wertes von einem fer-

tigen Resultat auf den Prozeß besteht die tiefste Veränderung des Lebensgefühls des europäischen Menschen, nicht als Unglück, sondern als ein Fortschritt. Im Grunde hat sie Goethe als erster gesehn, wenn er sagte: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst“ oder wie er einmal zur Verwunderung der Caroline Herder meinte: „Man reist doch nicht, um anzukommen“, womit er übrigens ein Wort Rousseaus aus dem Emil aufnahm und es auf das Leben überhaupt anwandte. Ein Baum ist nicht bloß seines Nutzwertes wegen da, das wäre nur vom Menschen aus gesehn; an sich liegt sein Sinn nicht in seiner Frucht, sondern im Wachsen und Blühen und Reifen als dem Prozeß seines Lebens. In diesem Prozeß hat auch die Frucht ihren Platz, aber sie ist nicht der letzte Sinn, sie ist nur Träger des Samens für das neue Leben. Der Sinn ist das Leben selbst. So leben auch wir nicht bloß für eine zukünftige Ernte, sondern leben um der Gegenwart des Lebens wegen, das sein Glück in ihr selber hat, aber wir greifen doch zugleich in Sehnsucht und Ahnung und in höchster Anstrengung über die Gegenwart hinaus auf ein Ziel und eine Reife, um derentwillen unser Leben dazusein scheint. Das Entscheidende ist, daß uns unser Leben nur befriedigend und sinnvoll erscheint, wenn wir das Gefühl von Entwicklung und Steigerung dabei haben — wenn wir uns „bilden“. Im Leben selbst ist dieses Streben nach Vervollkommen und Steigerung immer enthalten und macht sich in jeder Regung geltend. Das war die Einsicht unserer großen deutschen Aufklärung seit Leibniz. Und das Wort aus dem Faust: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen“, ist ganz aus dem Geist dieser Aufklärung gesprochen.

Aber unsere klassische Zeit war doch noch darüber hinausgegangen. Die Aufklärung war insofern statisch geblieben, als sie an einem abstrakten Regelsystem festhielt. Jetzt ging man zu einer dynamischen Auffassung fort, forderte statt Begriff und Regel das Leben und seinen Gehalt, machte dann aber bald die Erfahrung, daß das Leben als bloße Bewegung unvollständig bleibt und verfließt und erst, wie Jacobi sagte, „im Begriff Haltung gewinnt“. Goethes Werther wie Schillers Räuber und Jacobis Allwill zeigen scharf das Scheitern jedes Lebens aus der bloßen Leidenschaft oder Neigung, man bedarf des Gesetzes. Diese neue Verfestigung war aber nicht nur Schranke, die von außen hemmt, oder Versteinerung des Lebens, sondern ein dem Leben immanenter Prozeß, ohne den es form- und haltlos wird. Das ist damals die große sittliche Erfahrung der ganzen Generation gewesen, soweit sie ihren jugendlichen Sturm und Drang überwand. Wir treiben nicht bloß von Erlebnis zu Erlebnis, sondern in dem Erlebnis erringen wir etwas und erheben uns aus diesem Fluß zur Einheit der Gestalt. Schiller ist der erste gewesen, der diese polare Erfahrung formulierte: Leben und Form, Neigung und Gesetz,

Hingabe an die freie Mannigfaltigkeit und Gestaltwillen — sie sind untrennbar voneinander, und jede einseitige Entscheidung bedeutet eine Abstraktion. Das Kunstwerk erschien ihm darum als das große Bildungsmittel, weil in ihm diese polaren Gegensätze in Einheit wirken und so erlebt werden. Der Genuß des Kunstwerks besteht in der Erfahrung dieser Einheit. Was das Kunstwerk im Schein erreicht, ist Symbol für das Ziel des Lebens. Das Leben steht in Spannung zur Form, und Leben ist immer das erste und Form zeitlich das zweite, aber sie ist keine fremde Anforderung von außen, sondern ist dem Leben selbst eigen, das sich in der Form vollendet. Wo die Bildung echt dynamisch gesehen wird, zeigt sie die polare Spannung von ständigem Werden und zugleich Ständigwerden, ein Verhältnis von Grenzenlosigkeit und Begrenzung, von Freiheit und Festigkeit *zugleich*. Sich gestalten aus der Grenzenlosigkeit des Lebens erscheint als die große Bildungsleistung, aber zugleich bleibt die Aufgabe, bei dieser Festigung die freie Lebendigkeit zu bewahren.

Das wäre der Prozeß der Bildung überhaupt, aber irgendwie sind wir damit doch auch schon in das Wesen der Bildung des Erziehers hineingekommen. Es wäre leicht zu zeigen, wie jeder der großen Pädagogen unsrer klassischen Zeit mit dieser Einsicht arbeitet und in ihr das eigentliche Aufbaugesetz der erzieherischen Arbeit sieht. Man versteht Pestalozzi nicht, wenn man den polaren Charakter seiner Methode nicht erkennt. Die Aufgabe war ihm, Kunst und Natur immer in Einheit zu sehn, aber so, daß die straffe Elementarmethode und ihr bewußter Formwille stets die Anschauung, d. h. die unmittelbaren Erfahrungen des Lebens, zur Voraussetzung haben, und die Methode nur die Stufen und Formen bewußt macht, die im Leben enthalten sind. Wie Fröbel diese Polarität und ihre Bedeutung für die Erziehung gesehen hat, beweist am schönsten ein Satz aus seinem Aufsatz über den Ball: „Die Wirkung nie schwindender Anziehung des Spiels liegt in der innigen Wechseldurchdringung von Gesetz und Freiheit und Leben zu einer in sich einigen Erscheinung.“ „Nur Leben für Gestaltung, sich bewegend im Gesetz und Einheit zeigend, gleichbeachtend das Einzelne wie das Ganze, das gibt Freude und Friede.“ Ebenso ist die Pädagogik Herbarts, den ich gern als den dritten unsrer großen Pädagogen zitiere, an ihrer entscheidenden Stelle so polar angelegt. Der methodische Wechsel von Vertiefung und Besinnung, Hingabe an die Mannigfaltigkeit der Erlebnisse und ihre Zurücknahme in die Einheit des Charakters — dieses Atmen des Geistes, wie er das nannte — will nichts anderes bewußt herstellen als die im Prozeß des geistigen Lebens selbst enthaltene polare Bewegung, in deren Erfüllung sich unser höheres Dasein aufbaut. Die Hingabe an die Vielheit der Interessen, wenn

man ihr allein nachgäbe, würde uns zerstreuen. Der Charakter baut sich nur auf und schafft sich einen Halt, indem er das Erlebte immer wieder sofort in den Zusammenhang seiner Erfahrungen einordnet und so allmählich einen festen Kern gewinnt, der Bestand und Stetigkeit in das Leben bringt.

Was so von Pestalozzi, Fröbel und Herbart von dem Wesen ihrer Methode gesagt wird, gründet doch letztlich in dem Bildungsgesetz des Lebens und seiner Polarität, und seine klare Einsicht gehört zur Bildung des Erziehers. Alle Dogmatiker, die das Leben von außen und von oben vergewaltigen wollen, sind ungebildet, und sie erziehen darum auch nicht, sondern dressieren oder treiben Propaganda mit der Hoffnung auf die Suggestionenwirkung einer tausendfachen Wiederholung. Das souveräne Wissen um die Polarität aller unserer Aufgaben, insbesondere aller pädagogischen Aufgaben, und die Freiheit, die daraus entsteht, das ist das erste Geheimnis aller Bildung des Erziehers. Eine solche Grundantinomie unseres pädagogischen Lebens ist, daß wir uns selbst leben, jede Seele für sich, und zugleich den objektiven Werten und Gemeinschaften verbunden sind, daß wir unsere Gegenwart genießen wollen und doch zugleich für die Zukunft arbeiten, daß wir Gehorsam verlangen, zugleich aber zur Freiheit erziehen, daß wir die Vergangenheit tradieren und zugleich an einer neuen Welt bauen, daß wir in *dieser* Welt und ihren säkularen Aufgaben leben und doch immer um eine Transzendenz wissen, aus der uns die Ehrfurcht für unser ganzes Dasein kommt. Wer die Pädagogik verstehen will, muß sich diese antinomische Situation ihrer Arbeit ganz deutlich machen, denn sie entscheidet sich in jeder pädagogischen Aufgabe, sie existiert nicht nur in diesen großen letzten Gegensätzen, sondern durchdringt unser gesamtes Tun, unsere Erziehung wie unseren Unterricht — wir stehen immer vor einem polaren Verhältnis und seinen gegensätzlichen Möglichkeiten, angesichts derer wir zu einer Lösung kommen müssen. Das Leben steht überall in Spannung und lebt nur, solange diese Spannung besteht. Ist doch unser Charakter selbst ein Spannungsgefüge, und das Kind in der Spannung zu halten, es zu lösen und wieder zu spannen, die große Aufgabe des Erziehers.

Wer das Gesetz dieser Polarität alles Lebens beherrscht, also in diesem Sinn gebildet ist, wird sich leicht in dem Gegeneinander der pädagogischen Theorien der Gegenwart zurechtfinden. Lassen Sie mich das nur an einem Beispiel zeigen, das uns besonders nahegekommen ist. Die Reformpädagogik der zwanziger Jahre und der Jugendbewegung hatte zunächst einseitig die Lockerung und Lösung der Kräfte gesucht. Alles sollte vom Kinde her gesehen werden, die Aktivität des Lehrers sollte zurücktreten, das Kind sollte sich selbst seine Welt erfragen; die geschlossene Klassenfront wurde aufgelöst,

Rangordnung und Wettstreit aufgegeben, jedes Kind sollte seinem eigenen Rhythmus folgen und seine persönliche Bewegungsform finden. Der Erfolg war groß auf allen Gebieten, die Didaktik vom Kindergarten bis zur höheren Schule bekam ein neues Gesicht, nur die Universität blieb zurück. Aber irgendwie ging auch Wesentliches verloren, und bald wurde von allen Seiten die „Grenze“ dieser Reformpädagogik festgestellt, die fehlende Zucht, das mangelnde Wissen, die Unordnung der Gemeinschaft. Und auch die Kinder fühlten sich nicht wohl, weil sie den gleichmäßigen Fortschritt des Wachstums nicht spürten, aus dem das Wohlgefühl des kindlichen Geistes stammt. Die Folge war der Umschlag in eine neue Strenge. Schon Plato sagt: „Das äußerste Tun in irgend etwas pflegt immer eine große Hinneigung zum Gegenteil zu bedeuten. Also auch die äußerste Freiheit wird wohl dem Einzelnen und dem Staat sich umwandeln in die äußerste Knechtschaft.“ Wir haben diese Umwandlung ja gründlich erfahren. Wer „das pädagogische Poem“ Makarenkos gelesen hat, des großen russischen Pädagogen, wird sich erinnern, wie auch er seine neue kollektivistische Disziplin in heftigem Gegensatz gegen die individualistische Revolutionspädagogik der zwanziger Jahre entwickelt. Er wurde damals zunächst noch von seiner Behörde entlassen, doch 1936 wird die Reformpädagogik von der Zentralverwaltung der Partei offiziell verdammt, und die Sowjetpädagogik kehrt zu einer völligen Dogmenerziehung mit der Autorität des Lehrers und des alten Unterrichts zurück. Aber jede Einseitigkeit ist ungebildet, weil sie nicht über dem psychologischen Zwang steht und immer in einem Extrem endet, das die Lebendigkeit verloren hat.

Neben diesem ersten Grundzug der Bildung des Erziehers, dem klaren, freien Wissen um die Polarität, tritt aber gleich als zweiter die Einsicht, daß jede Formung, Anspannung oder Festigung immer erst beginnen kann, wenn die Bewegung, das freie Erleben und Spielen, die lebendige Erfahrung vorangegangen ist, und daß der Prozeß der Gestaltung sich immer offen halten muß für ein neues Sichhingeben. Das gilt schon für die körperliche Haltung und Bewegungsform. Sie setzen genügende Bewegungserfahrungen der Kinder voraus. Es muß Leben der Bewegung da sein, ehe ich anfangen kann, an seiner Form zu bessern, und jede Festigung muß immer wieder dem freien Spiel der Bewegung ausgesetzt werden, wenn sie nicht starr werden soll. Was so vom Körperlichen gesagt wird, reicht nun auch in alle Geistigkeit hinein: Abstraktion und Stil, Dogma und Gesetz sind *pädagogisch* angesehen immer das zweite und setzen das Leben voraus. Unsrer abstrakte Kunst heute ist ein gutes Beispiel. Es war ein notwendiger Schritt, der die Gesetzlichkeit von Form und Farbe aus der Erscheinung heraushob,

aber wenn das Verhältnis zur Natur darüber aufgegeben wird, aus dem allein alles Leben kommt, dann ist das eigentliche Geheimnis der Kunst verloren und nur ein abstraktes Formenspiel übriggeblieben. Der *Instinkt für das Leben* im Kind als der Quelle seiner Kraft und der Bedingung seiner Form ist also der zweite Grundzug in der Bildung des Erziehers. Wer diesen Instinkt für das Leben nicht hat, wird nie ein guter Pädagoge, nur ein Dresseur oder ein Pauker sein. Wenn der Kindergarten pädagogisch so viel stärker ist als die Schule, so ist er das, weil hier die Bildung des Erziehers besser gelungen ist als bei den Lehrern, vielleicht aber auch schon, weil der Instinkt für das Leben in der Frau wacher ist, wie denn auch die Mutter eher an das Glück und das Leben des Kindes denkt als der Vater, der vor allem nach der Leistung fragt.

Es fehlt aber immer noch ein letzter Zug in der Bildung des Erziehers, vielleicht der feinste, nämlich sein Takt für das richtige Maß.

Das *Ideal des Maßes* ist bei uns verlorengegangen. Unsre Schuletik hat uns seit der Reformation und vor allem seit Kant vor allem die Pflicht verkündet. Ihre Notwendigkeit und Größe soll wahrhaftig nicht verkannt werden, aber darüber ist ein anderes Ideal, wie es die Antike und noch der Humanismus kannten, das Ideal des Maßes, vergessen worden. Wegen des Vergessens dieses Ideals ist unser Volk und seine Führung immer schneller bergab gegangen und schließlich grausam gestürzt. Die Antike sah in der Hybris, in dem Verlieren des Maßes gegenüber den Göttern, die eigentliche Sünde. Das „Erkenne dich selbst und folge dem Gott“, das über dem apollinischen Tempel stand, warnte vor dem Verkennen des Maßes. Es wurde aber nicht nur das Überschreiten nach oben gesehn, sondern auch das nach unten, die Schwäche der Selbstbehauptung und der Minderwertigkeitskomplex, wie wir heute sagen. Darüber hinaus war das Finden des Maßes in allen Lebensbeziehungen die wichtigste sittliche Leistung. Die Aristokratie hat das entwickelt, die griechische wie die germanische, als Kennzeichen des Adels die geziemende Haltung, die die richtige Linie bewahrt, die Linie von Stand, Lebensalter, Geschlecht, die nie übertreibt, nicht über ihre Kraft lebt, immer die Grenze der andern respektiert und so allein zu Grazie und Würde kommt.

In der Lehre vom Anstand und vom gesellschaftlichen Benehmen wurde diese Maßlehre zuerst entwickelt und ist von hier aus in die Erziehung eingegangen. Aristoteles hat die Theorie dieser Maßlehre dann formuliert, die Lehre von der mesotes, der goldenen Mitte zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig, als das Wesen der Tugend. Wo immer es Quantität gibt, entsteht das Problem des Maßes. Jede physische Bewegung und jede seelische Regung steht

immer vor der doppelten Möglichkeit des Zuviel oder Zuwenig. Ich zeichne eine Linie, ich singe einen Ton, eine Drüse gibt einen Stoff ab, ich esse oder arbeite, immer stehe ich vor den zwei Gefahren des zu viel oder zu wenig, des zu hoch oder zu tief, zu breit oder zu schmal und wie die Gegensätze heißen mögen. Die Gesundheit ruht überall auf dem richtigen Maß. Jedes Heilmittel kann zum Gift werden und umgekehrt jedes Gift zum Heilmittel, die Dosis entscheidet.

Die mesotes, die feine Linie des richtigen Maßes, ist nicht die schwächliche Mittelmäßigkeit, die sich vor der Kraft fürchtet, sondern ist die wahre, zielvolle Leistung. Der reine Ton, den ich singe, ist der schwerst zu findende und das beglückende Wunder im Gesang. Von der zarten Linie in der Zeichnung heißt es immer, daß man nichts zutun und nichts wegnehmen könne, sie ist die produktive Leistung des Künstlers. Und so überall: es gilt das reine Maß zu finden, das nicht bloß Grenze der Kraft ist, sondern wie Schiller sagt, „der Kelch, worin uns Freiheit rinnt“, nicht bloß Mangel, sondern das positive Gewissen der schöpferischen Kraft. Jede Meisterschaft gelingt nur, wo das Maß streng gewahrt bleibt. Das gilt vor allem für die Kunst und ist recht eigentlich ihr ethisches Gesetz, Proportion, Harmonie, Rhythmus — ist darüber hinaus aber das Geheimnis jeder klassischen Erscheinung und jeder klassischen Leistung.

Das gilt nun auch vor allem für das pädagogische Sein und Handeln. Jede pädagogische Maßnahme steht vor dieser Gefahr des Zuviel oder Zuwenig. Als mein Sohn einmal gefragt wurde: „Dein Vater ist Pädagoge, der ist wohl sehr streng?“ da sagte er: „Nicht zu streng und nicht zu wenig streng, gerade richtig.“ Da war ich sehr stolz. Man muß das einmal durchüberlegen. Jeder erzieherischen Handlung stehen die beiden falschen Wege offen, und in der pädagogischen Theorie werden sie auch immer wieder besprochen, ohne daß doch die Lehre von der Mitte als dem allgemeinen Grundgesetz des erzieherischen Denkens und Tuns erkannt ist. Das beginnt beim Säugling, wo Rousseau und Pestalozzi schon die Gefahr der Verwöhnung oder der Vernachlässigung, des Schonens oder Abhärtens sahen. Behüten und Wagen, Freiheit und Disziplin, Zärtlichkeit und Lieblosigkeit, Überanstrengung und Faulheit, Pedanterie und Sorglosigkeit, Anspannen und Laufenlassen, Hemmen oder Lösen, Initiative wecken oder Üben, freie Bewegung oder Präzision — das sind solche dauernden Möglichkeiten. Wenn ich strafe, soll ich es mit Kälte tun oder mit Zorn? Die Jugend verlangt heute Nüchternheit und will doch die Wärme nicht vermissen usw. Und darüber hinaus gehen die großen polaren Antinomien, von denen ich am Anfang sprach, daß wir uns selbst leben und doch der Gemein-

schaft verpflichtet sind, daß wir heute leben wollen und zugleich doch für die Zukunft arbeiten, daß wir Gehorsam verlangen und doch zur Freiheit erziehen, der Vergangenheit verpflichtet sind und doch an einer neuen Welt bauen, *in* der Welt leben und doch von der Transzendenz wissen. Überall steht das Maß in Frage, und es gibt kein objektives Kriterium, um hier rational zu entscheiden, sondern der Erzieher ist überall angewiesen auf den *Takt* als sein feinstes Werkzeug. In ihm vollendet sich die Bildung des Erziehers. Herbart meinte: „Die große Frage, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einfach diese: wie sich der Takt bei ihm ausbilde.“ Der Takt steht zwischen Theorie und Praxis als das entscheidende Mittelglied, als das kluge Gefühl für das Richtige des Augenblicks, für die fremde Lebendigkeit und das ihr gemäße. Er transformiert die erzieherischen Absichten unter dem Eindruck der Persönlichkeit des Kindes, seines augenblicklichen Zustandes mit allen Unwägbarkeiten, und ist der eigentliche Ort der Produktivität des Erziehers. Der gute Erzieher weiß ohne viel zu überlegen, was zu tun ist und wie es zu tun ist. Wie solche Taktbildung des Erziehers erreicht werden kann, ist ein Problem für sich. In der Theorie der Pädagogik wird der Takt meist vergessen. Der Aufsatz Elisabeth Blochmanns über den „pädagogischen Takt“¹ erscheint darum besonders beachtenswert, weil das Phänomen des pädagogischen Taktes hier zum erstenmal eigentlich wieder systematisch angegriffen wird.

Die *eine* Voraussetzung des Taktes ist jedenfalls, wie auch Herbart schon wußte, die *pädagogische Gesinnung*, die das Herz jedes echten Erziehers ist, wie die Baugesinnung in jedem guten Architekten: die pädagogische Gesinnung, die hinter jeder Maßnahme, jeder Institution, jeder Ordnung den *Menschen* sucht, sein Glück und seine Vollendung. Das geht weit über das bloße Verhältnis zum Kind hinaus. In diesem grausamen Leben heute hat jeder Beruf seine Aufgabe, die auf das Ganze zurückwirkt. Die des Erziehers ist, den Gesichtspunkt der Menschlichkeit zur Geltung zu bringen in Staat und Gesellschaft, in Wirtschaft und Technik.

Das ist *seine* Frage an alles Geschehen und Tun: hilft es den Menschen retten und steigern oder verdirbt es ihn und läßt ihn nicht zu seinem Recht kommen? Darum ist *jede* Pädagogik humanistische Pädagogik. Es handelt sich heute darum, daß diese pädagogische Gesinnung eine Macht in unserm Volke wird.

¹ Die Sammlung, 5. Jahrgang, 1950, S. 712—720.

Ludwig Pallat ist eine der charaktervollen Gestalten, an denen das alte preußische Kultusministerium reich war. Man denkt an Althoff, Schöne, Matthias, Brandi, Reinhardt, Kästner oder Wende. Unter ihnen nimmt Ludwig Pallat einen eigenen Platz ein. Seine Jugend hätte nie ahnen lassen, daß er einmal zu einer solchen geschlossenen Beamten-gestalt werden würde, und doch hat sie wesentlich zu seiner späteren Leistung beigetragen.

Dem am 3. Dezember 1867 in Wiesbaden als Sohn eines Pianisten und Chorleiters Geborenen war die künstlerische Atmosphäre von Kind auf vertraut. Als die Mutter starb, ging der Vater nach Amerika und wollte den Sohn mitnehmen. Der hielt aber charakteristischerweise an seiner Schule fest und blieb bei der Großmutter, die Garderobiere am Wiesbadener Staatstheater war. So ging der kleine Junge jetzt abends täglich mit ihr ins Schauspielhaus und wuchs in der Theaterluft auf, zumal die Großmutter auch Schauspieler als Untermieter hatte. Er wollte nun auch Künstler werden, und zwar Maler, weil er ein Zeichentalent hatte, wie er denn einmal den alten Kaiser Wilhelm bei seinem Besuch in Wiesbaden gezeichnet hatte und von ihm dafür ein Goldstück bekam. Ein ernster Schauspieler sagte ihm aber, daß er erst etwas Gründliches lernen müsse. Pallat hat ihm das sein Leben lang gedankt. So absolvierte er das Gymnasium und studierte dann von 1886 bis 1892 in München, Leipzig und Berlin Klassische Philologie und Archäologie, betrieb daneben sein Zeichnen und seine Kunststudien. Daß er nach der Promotion und dem Staatsexamen in Berlin für mehrere Jahre als Stipendiat des Archäologischen Instituts nach Griechenland und Italien ging, war die folgerichtige Umsetzung eines Jugendtraums. 1895 war er an der Aufnahme der Markussäule in Rom beteiligt und wurde im gleichen Jahr zum Direktor des Museums Nassauischer Altertümer und zum Konservator für den Regierungsbezirk Wiesbaden ernannt. Als Mitglied der Reichs-Limes-Kommission leitete er die Ausgrabung des Kastells Holzhausen.

Man muß diese künstlerische Grundlage seines Wesens kennen, die ähnlich wie bei Kerschensteiner auch die Triebkraft seiner späteren pädagogischen Leistung werden sollte. Sein Vorgesetzter Richard Schöne holte ihn 1898 in das preußische Kultusministerium. Er wurde ständiger Sekretär der Akademie der Künste und 1911 als Geheimer Oberregierungsrat Referent für den Kunstunterricht in Preußen. Die Weltausstellung in St. Louis hatte ihm gezeigt, wie jammervoll das deutsche Kunstgewerbe geworden war. So wurde er der Reformator des Kunstunterrichts. Statt Ornamente und Gips-

abgüsse zeichnen zu müssen, wurde der Schüler vor die Natur gesetzt. Das war damals wie die Öffnung einer Tür in die freie Welt. Schon an der Organisation des ersten Kunsterziehungstags 1900, mit dem die pädagogische Reformbewegung einsetzte, war Pallat maßgeblich beteiligt. Später hatte ihm sein Freund André Jolles, einer der vielseitigsten künstlerischen Menschen jener Zeit, die Freude am Basteln gezeigt. Das ging damals parallel zu den Anregungen aus Schweden und zu Kerschensteiners Gedanken. Das Resultat wurde erst eine Anzahl von Anleitungsheften, die bei G. B. Teubner erschienen, dann ihre Zusammenfassung in „Der deutschen Jugend Handwerkbuch“, das weite Kreise der Jugend begeisterte. Pallat bekam zu dem Referat über den Kunstunterricht nun auch das über den Arbeitsunterricht. Er hatte sich verheiratet mit Annemarie Hartleben, der Schwester von Otto Erich Hartleben, die selbst Malerin war, ihre Schwester Pianistin. Auch hier war es wieder die künstlerische Welt, die ihn anzog und die eben der Untergrund seines Wesens und Schaffens war. Das Erstaunliche war aber, daß dieser Untergrund nur wie ein stilles Feuer in ihm brannte, während er nach außen immer stärker der unbedingt gewissenhafte Beamte wurde, klug in der Verhandlung, gerecht im Urteil, ganz nur der Sache dienend, von früh morgens bis spät abends im Dienst, so daß die Familie ihn eigentlich nur sonntags hatte. Bei seinem 70. Geburtstag sagte sein Freund Karl Brandi den Kindern in seiner Rede: „Ihr habt ja keine Ahnung, wie übermütig Euer Vater in seiner Jugend sein konnte.“ Was ihm aber immer blieb, war sein rheinischer Humor und die für einen Ministerialrat ganz ungewöhnliche Offenheit für jede echte Lebendigkeit, die denn auch überall die richtigen Helfer für seine Pläne fand und stets bereit war, die Gedanken der anderen aufzunehmen und zu realisieren.

Seine große Stunde kam mit der Gründung des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“. Die deutsche Unterrichtsausstellung in der Weltausstellung in Brüssel 1909 war im wesentlichen das Werk von André Jolles und Ludwig Pallat. Der große Eindruck, den diese Sammlung von Ausschnitten aus dem deutschen Unterrichtswesen gemacht hatte, führte zu dem Gedanken, mit ihr ein pädagogisches Reichsmuseum zu gründen. 1911 wurde sie nach langen Verhandlungen im Friedrichgymnasium Berlins untergebracht. Es war, schreibt der treue Mitarbeiter Pallats, Stephan Konetzky, die Geburtsstunde des Zentralinstituts. 1915 übernahm Pallat die Leitung und hat sie bis 1933 behalten. Er bezeichnete das Zentralinstitut bescheiden gern als das clearinghouse des pädagogischen Lebens. Es entwickelte sich mit überraschender Schnelligkeit in die Breite und Tiefe. Gertrud Bäumer schrieb später: „Eine Zentrale wird leicht darauf eingeschränkt werden, daß sie Vorhandenes

sammelt und ihre Anregungen aus den Beständen der pädagogischen Arbeit gibt. Das Zentralinstitut ist durchweg Pionier gewesen. Es hat stets das werdende entdeckt und durch starke Anstöße belebt und weitergetrieben.“ Das ganz Einmalige dieser Organisation war die Vereinigung freier Initiative und staatlicher Förderung, eine Mittelstelle zwischen Behörde und pädagogischer Fachwelt. Die große Zeit der pädagogischen Bewegung von 1920—1930 ließe sich leicht an der Hand der Tagungen und Veröffentlichungen des Zentralinstituts darstellen. Es war gleichsam der Generalstab des Kultusministeriums — als solcher war es auch ursprünglich geplant —, aber gerade seine Freiheit und Nichtstaatlichkeit gab ihm seine Lebensnähe und Fruchtbarkeit. Pallat war bis zuletzt nicht bloß der Vorgesetzte, sondern die Seele des Instituts, so ungern er mit der Rede hervortrat und auch meist andere schreiben ließ. Daß er gar nichts Aggressives in seinem Wesen hatte, so zornig er wohl werden konnte, wenn etwas Unrechtes geschah, daß er immer freundlich und tolerant blieb, mit Humor auch den oft wunderlichen Erscheinungen der Pädagogik gegenüber, ein tief gerechter Mann, das bewahrte den frohen Frieden in seiner Umgebung wie bei den leidenschaftlichen Gegensätzen in den öffentlichen Verhandlungen. Carl Götze, der Hamburger Schulreformer, drückte sein Wesen einmal so aus: „Es war die ihm eigene Vorhutnatur mit ihrem unbedingt sicheren Gefühl Menschen und Dingen gegenüber, sein Augenmaß und seine Distanz zu geistigen Mächten.“ Oder wie der Minister C. H. Becker zu Pallats 60. Geburtstag schrieb: „Das Geheimnis Ihres Erfolgs lag in einer eigentümlichen Verbindung von Nüchternheit und Optimismus, von Schlichtheit und Begeisterung, von einer stets die Person hinter die Sache zurückstellenden Bescheidenheit.“ In solchen Worten wird seine Art ganz deutlich, seine große Einfachheit und seine zähe Energie, die jeden Stein für den Bau, der ihm vorschwebte, an die richtige Stelle setzte. Von 1928—1932 war Ludwig Pallat zugleich Kurator der Universität Halle. Damals begannen schon die gefährlichen politischen Kämpfe. Das übermütige Universitätsfest, das er leitete, ist aber noch heute in der Erinnerung der Mitfeiernden dankbar lebendig. 1933 nahm ihm der Nationalsozialismus sein Amt, und er zog wegen seiner Freunde Brandi und Nohl nach Göttingen. Mit Nohl zusammen hatte er von 1927—1933 das große Handbuch der Pädagogik in fünf Bänden im Verlag Julius Beltz herausgebracht, das den Ertrag der pädagogischen Reformbewegung kurz vor ihrem Ende noch einmal zusammenfaßte und bis heute keinen Nachfolger gefunden hat. Ein grausamer Schlag für ihn und seine Familie wurde die Ermordung seines Schwiegersohns Adolf Reichwein nach dem 20. Juli

1944, in dem man allgemein die größte Hoffnung für die Zukunft der Pädagogik in Deutschland sah. Pallat hat als Mitglied der Göttinger Akademie der Wissenschaften noch auf seinem alten Fachgebiet der Archäologie publiziert und schrieb die letzten Jahre still an der Biographie des verehrten Mannes, der ihn seinerzeit entdeckt hatte. In dieser Arbeit schloß sich gleichsam der Kreis seines Lebens. Er starb am 22. November 1946.

JOHANN WOLFGANG



GOETHE

UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

INHALT

Vorwort	4
Johann Amos Comenius	5
Christian Gotthilf Salzmann	9
Die geistige Welt Pestalozzis	12
Pestalozzi und die Gegenwart	23
Friedrich Fröbel	32
Fröbel und die Gegenwart	41
Der lebendige Herbart	51
Hermann Lietz	59
Georg Kerschensteiner	63
Sanderson of Oundle	68
Father Flanagan	72
Die Bildung des Erziehers	76
Ludwig Pallat	84

Bibl.FB Erziehungswiss.



2 000 754 157